Maria do Rosario Longo Mortatti

Receita de ambrosia

Peça didática

Receita de ambrosia

MARIA DO ROSARIO
LONGO MORTATTI

RECEITA DE AMBROSIA

PEÇA DIDÁTICA

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

M887r

Mortatti, Maria do Rosário Longo
Receita de ambrosia: peça didática / Maria do Rosário Longo Mortatti. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020.
106p.; ePUB.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5714-008-6 (eBook)

1. Educação. 2. Peça didática. I. Título.

2020-1574 CDD 370
CDU 37

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação 370
2. Educação 37

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da Unesp* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp (PROPG) / Fundação Editora da Unesp (FEU)

Editora afiliada:

“ambrosia. [Do gr. *ambrosía*, pelo latim *ambrosia.*] *S. f.* 1. *Mitol.* Manjar dos deuses do Olimpo, que dava e conservava a imortalidade. 2. *P. ext.* Comida ou bebida deliciosa. 3. *Bras*. Doce feito com ovos e leite cozidos em calda de açúcar. [...]”.

(Ferreira, 1986, p.102)

Receita de Ambrosia

Entre comer e saber comer, a diferença é apreciável...

(Dona Benta)

"Professora, como você prepara suas aulas?"
(Ou terá sido: "Como você ama?")
1º ATO: O Ensaio
– imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar;
– penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;
– projeto o requinte do ritual da última ceia;
– busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despensas da memória;
– elejo o que se ajusta ao tempo e formas que não tenho;
– tempero; o agora de depois;
– preparo: misturo-sinto-palavreio-experimento-penso-saboreio
– entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando, vigília.
2º ATO: O Ritual
– convido: senta-se à mesa comigo? o prazer é todo meu;
– o aperitivo, sinfonia de cristais, a toalha, cenário de linho, a entrada, dança de olhos-farfalhar de pernas, o prato principal, pantomima de línguas-sussurro de talheres, a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.
3º ATO: A Solidão
– repouso: foi bom, meu bem?;
– enfim!;
– fecho portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes;
– re-me-moro, re-te-moro? re-projeto, te revejo?
"E vocês, como saciam a fome?"

(Magnani, 1993, p.230-1)

Sumário

Personagens

PESQUISADORA

PROFESSORA

ALUNAS E ALUNOS

CORO: pesquisadora, professora, alunas e alunos

POETAS E ESCRITORES: B. Brecht; E. Dickinson; A. Tchekhov; C. D. de Andrade; F. Pessoa; J. Barrie.

EDUCADORES E PESQUISADORES: R. Fontana; P. Freire; A. L. Smolka; J. W. Geraldi; M. R. L. Mortatti; M. Bakhtin; L. Cademartori; M. R. M. Magnani.

Prólogo

PESQUISADORA: Esta peça didática[1] deriva do poema "Receita de ambrosia", de Magnani (1993), caracterizando-se como um segundo ato daquele, em duplo sentido: retoma o tema/problema e por meio de desdobramento do segundo ato, "O ritual". Ao mesmo tempo, dá continuidade a Mortatti (2014, 2017), em que tematizo a alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo, analisando as propostas de Geraldi (1984a) e Smolka (1988), respectivamente. Desta vez, o objetivo é problematizar a formação inicial de professores para a compreensão ativa do processo discursivo, considerando que, para *ensiná-lo*, não basta *falar sobre*. É necessário também *mostrar fazendo* nas relações de ensino-aprendizagem de que os futuros professores participam aqui e agora, como *alunos* que se *formam* para o magistério.

Como materializar discursivamente esse objetivo, de forma coerente com os fundamentos políticos e teórico-metodológicos desse processo? Como *mostrar fazendo*

---

1 Versão preliminar e condensada deste texto está publicada em Mortatti (2019). [Nota da pesquisadora]

também na escrita como *gestus*, por meio da configuração textual, ou seja, da articulação entre tema, conteúdo, estrutura, forma, motivos, condições de produção e lugares sociais ocupados pela pesquisadora, pelos sujeitos da pesquisa e pelos leitores previstos, a fim de proporcionar condições de compreensão do tema/problema proposto?

Para enfrentar a complexidade desse desafio, inspiro-me na concepção de "peça didática", criada pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), com finalidade de "educação estética-política", por meio da encenação de um "modelo de ação". Dessa inspiração resultou modesta adaptação livre de alguns dos principais elementos do teatro épico brechtiano:[2] procedimento narrativo; utilização de coro e canções e de títulos para cada cena; estrutura textual aberta, como um pré-texto para a encenação, possibilitando inserção ou apagamento de determinados trechos e sobreposição de diferentes estruturas textuais; busca do "efeito de distanciamento" com eliminação da "quarta parede", para tornar nítido o gesto de mostrar, a fim de atrair o leitor/espectador "para o âmago do problema", na relação dialética entre distanciamento e identificação, espanto e reconhecimento, representação e realidade.

A discussão do problema proposto será mostrada em seis cenas que sintetizam momentos "cruciais" das atividades da disciplina "Conteúdo, metodologia e prática de ensino: língua portuguesa e literatura infantil", do terceiro ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Marília. Selecionadas dentre um extenso conjunto de registros de participação-observante elaborados por esta

---

2 Sobre essas características, ver, entre outros, Mello (2009). [Nota da pesquisadora]

pesquisadora – especialmente durante o primeiro semestre de 2019 –, as cenas compõem apenas um ato, aquele que se passa na sala de aula, com foco na atuação da professora, não intencionalmente, mas por necessidade interna determinada pelas características do processo representado. Considerando, porém, a característica de síntese, essas cenas possibilitam aos leitores/espectadores inferir/compreender outros aspectos do processo, tais como: o ato que precede e o que sucede o encenado; a relação com a experiência da professora em turmas anteriores e ao longo de sua atividade profissional; a pluralidade de vozes identificáveis também nos discursos indiretos, parafraseados, não ditos ou interditos; e certa unidade de ação, espaço e tempo, ainda que, neste caso, função e finalidade épicas importem mais do que a lei das três unidades dramáticas.

Assim como a opção por adaptar estrutura, forma e finalidades da peça didática brechtiana, a opção pela participação-observante como método de pesquisa não foi casual. Ambas derivam da busca de coerência com o conceito mesmo de processo discursivo, correlato da posição do princípio assumida pela pesquisadora em face da vida e do problema em análise (Lukács,1968, p.54). Pelo mesmo motivo, o objetivo não é apresentar modelo a ser copiado ou prescrições a serem seguidas. Embora o termo "receita" (etim. "recebido") remeta a discurso instrucional, indicando relação de ingredientes e modo de fazer, o modelo *de/em* ação aqui encenado se caracteriza como roteiro de uma antirreceita de um antirritual. Nele e por meio dele se representa – conforme a proposta da professora da disciplina – não um movimento linear/escatológico nem circular nem cíclico, mas um movimento dialético de *formação* que se desenvolve em vórtice, cadenciado pelos sobressaltos de avanços e recuos, de consistências e contradições,

constitutivos e constituidores das relações intersubjetivas/sociais específicas que ocorrem, neste caso, na *aula*, como acontecimento humano irrepetível, insubstituível e "irreponível", como lugar simbólico e sempre provisório em que se modificam todos os que dela participam. Esse tipo de movimento possibilita, ainda, condições para que as vivências (*Erlebnis*) subjetivas, resultantes do impacto sensorial com a realidade, constituam-se como experiência (*Erfahrung)* histórica, intersubjetiva/interdiscursiva, resultante de uma arriscada jornada para fora de si e do contexto imediato, como experiência de ação/reflexão e aprendizado humano/humanizador, no encontro e no confronto com o outro e com a tradição.

Porque igualmente afetada e modificada pela condição de participante-observadora do processo a ser encenado, convido-os a compartilhar desta peça didática como materialização de antigo e ambicioso desejo – agora preenchido e estruturado pela experiência (Benjamin, 1989): que também ela configure um processo discursivo a propiciar experiência formativa aos leitores/espectadores, assim como sua elaboração proporcionou a esta pesquisadora-narradora-personagem.

Peço antecipadamente paciência e compreensão se o resultado não lhes parecer saboroso e apenas evocar um insípido ensaio sobre a solidão docente. Podem ter faltado "engenho e arte", mas não a consciência da complexidade da empreitada nem o necessário empenho em mobilizar energias afetivas e intelectuais para: possibilitar a fruição de uma escolha política como "suspensão de linguagem", mesmo sabendo que "ela reaparece sob sua forma mais consistente (o estereótipo [acadêmico]) e [é] então preciso engolir essa linguagem, sem náusea" (Barthes, 1987, p.58); e, ao mesmo tempo, buscar o (efeito de) distanciamento crítico, imprescindível para a compreensão

da formação de professores como processo discursivo, como "práxis humana", unidade indissolúvel entre ação e reflexão, visando à conscientização como compromisso histórico que possibilita aos sujeitos a inserção crítica e transformadora na realidade (Freire, 1979).

CORO: Assim começa
a história de uma jornada,
que vocês verão e ouvirão.
E verão e ouvirão o que não é comum,
o que não está sempre ocorrendo.
Mas a vocês nós pedimos:
no que parece estranhar,
descubram o que não há de estranho!
No que parece não explicado,
vejam quanto se explica!
E, no que parece incomum,
vejam como não deveria espantar!
No que parece exceção,
vejam a regra e o abuso!
E, onde o abuso detectarem,
procurem remediar![3]

---

3 Trata-se de adaptação do epílogo da peça *A exceção e a regra*, de Brecht ([1929/1931] 1994). [Nota da pesquisadora]

1
O início do processo

(Sala de aula com uma pequena mesa retangular e uma cadeira destinadas à professora e localizadas à frente de aproximadamente 40 carteiras escolares destinadas aos alunos. Na parede atrás da mesa estão a lousa e a tela para projeção de imagens. À esquerda, um pequeno armário com um computador. É noite de uma segunda-feira do mês de março de 2019.)

PROFESSORA: *(Entra na sala, acomoda alguns livros sobre a mesa e se dirige aos alunos.)* Sejam bem-vindos! É um prazer estar com vocês. Desejo que o trabalho intelectual que vamos realizar juntos seja fecundo para todos nós. Comecemos, então, nos apresentando. Gostaria de saber quem são, por que escolheram ser professores e este curso de Pedagogia, que outras atividades realizam, como pesquisa, estágio, trabalho etc., quais são suas expectativas para esta disciplina e, claro, o que mais quiserem dizer. *(Os alunos se apresentam, alguns mais tímidos e lacônicos, outros mais expansivos e corajosos. A professora agradece e faz alguns comentários.)* Foi muito bom conhecer um pouco sobre vocês. Provavelmente, muitas de suas expectativas poderão ser contempladas, mas algumas não,

considerando a proposta da disciplina que apresentarei logo mais. Quanto às preocupações que manifestaram por causa do que dizem ter ouvido de colegas de turmas anteriores, espero que possam avaliar por vocês mesmos, se eles têm ou não razão. Agora vou também me apresentar *(Destaca informações sobre sua formação e atuação profissional, durante mais de quatro décadas como professora na educação básica e em cursos de formação de professores nos ensinos médio e superior, e responde a algumas perguntas dos alunos.)* Gostaria de ler para vocês o poema "Elogio do aprendizado", de Bertolt Brecht. É uma epígrafe para nossas aulas, que constituirão um extenso texto nosso, que vamos produzir juntos, por meio de diversas linguagens – verbal oral e escrita, iconográfica, gestual – durante todas as atividades que realizaremos durante o semestre letivo. Sabem o que é epígrafe? *(Vários alunos respondem com um discreto "acho que não"; alguns arriscam um "seria...?". A professora explica significado e função da epígrafe em textos escritos, alertando para abusos desse recurso, quando utilizado artificialmente como "adereço", muitas vezes incoerente em relação ao tema e problema abordados no respectivo texto.)* Querem ouvir o poema?

ALUNAS E ALUNOS: *(Alguns "sim" murmurados e vários acenos positivos com movimentos de olhos e cabeças.)*

PROFESSORA: Penso que vão gostar do poema *(Apresenta informações biobibliográficas sobre Brecht e lê o poema em voz alta, repetindo a última estrofe.)*

BRECHT: [...]
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe

> Verifique a conta
> É você que vai pagar
> Ponha o dedo sobre cada item
> Pergunte: O que é isso?
> Você tem que assumir o comando. ([1933?] 1990a, p.121)

PROFESSORA: Gostaram? Belo e certeiro, não acham? Lembrem-se sempre: "O que não sabem por conta própria, não sabem". É necessário, sempre, perguntar: "o que é isso?". É preciso sempre suspeitar do que parece natural. Formular dúvidas não é indicativo de "burrice". Ao contrário, indica reflexão. Vocês concordam?

ALUNAS E ALUNOS: *(Silêncio prolongado e dois ou três acenos positivos com movimento de cabeça ou expressão facial.)*

PROFESSORA: *(Distribui aos alunos cópias do plano de ensino, pede que leiam e passa a comentá-lo.)* Observem que esta disciplina se destina a ensinar a ensinarem língua portuguesa e literatura infantil, incluindo a etapa da alfabetização, como professores polivalentes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Nessa afirmação se pressupõe que vocês sabem língua portuguesa, pois, além de falantes nativos dessa língua, estudaram essa matéria na educação básica, cabendo agora aprender o conteúdo e a metodologia para ensinar seus futuros alunos. Esse pressuposto é apenas parcialmente verdadeiro. Depende do que se entende por ensinar e aprender língua portuguesa na escola. Quando apresentaram suas expectativas para a disciplina, alguns mencionaram: ter "dificuldade em língua portuguesa e na escrita", esperando "recuperar o conteúdo de língua portuguesa que não absorvi no passado" e "aplicar corretamente métodos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e literatura". Provavelmente se referem a não terem aprendido satisfatoriamente conteúdos

que consideram importantes, como os relativos à gramática da norma culta escrita da língua portuguesa. Fiquem à vontade para me apresentarem suas dúvidas desse tipo. Haverá momento da aula reservado para isso. E há também, no plano de ensino, indicação de obras de referência, como gramática normativa da língua portuguesa e o livro de Othon Garcia, que vocês podem consultar. Esse conhecimento é importante e necessário, mas não é condição suficiente para ensinar língua portuguesa, que, do ponto de vista teórico que proponho, não se restringe ao ensino de gramática. Esse é um dos assuntos que estudaremos neste semestre.

ALUNA R. R.:[1] Você disse que podíamos perguntar, não é? Eu tenho uma dúvida. No final do semestre, a gente vai saber o que e como ensinar?

PROFESSORA: Boa pergunta! O que um professor precisa saber para ensinar língua portuguesa/alfabetizar no ensino fundamental I? E como deve ser o processo de formação inicial? O plano de ensino que elaborei contém possíveis respostas a essas questões. Prestem atenção na inter-relação de objetivos, conteúdo, metodologia, formas de avaliação que apresento na ementa *(Lê em voz alta, destacando alguns trechos.)*: "compreensão do ensino-aprendizagem de língua portuguesa como *processo discursivo*, centrado no *texto como unidade de sentido e unidade de ensino-aprendizagem* e a ser desenvolvido por meio das *práticas de leitura, produção e análise linguística de textos (configurações textuais)*, considerando a diversidade de tipos textuais e a especificidade do texto de literário". (*Anota na lousa os trechos destacados.*) Atentem também

1 Nesta cena e nas seguintes, os personagens alunas e alunos são identificados apenas pelas letras iniciais de seus nomes. [Nota da pesquisadora]

para a relação direta com a bibliografia básica e complementar da disciplina e com as obras de referência, para consultarem: gramática, dicionário geral e de literatura e linguística. Minha proposta, então, não é ensinar apenas *falando sobre*, mas também proporcionando a vocês vivências que possam se constituir como experiência formativa por meio de um processo que provavelmente desconhecem. Vou apresentar as principais características desse ponto de vista, comparando com outros e suas correspondentes propostas e práticas pedagógicas em circulação hoje no Brasil. O objetivo é contemplar também a concepção de formação de professores não como treinamento/convencimento para cumprir ordens de "aplicar" métodos com finalidades impostos por outros, mas como processo discursivo de que vocês participam hoje como alunos que se formam professores, por meio de outros e para a formação de outros, para participarem dos processos de concepção, execução e avaliação na elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos. Espero que, conhecendo essa proposta e comparando-a com outras, vocês possam escolher, de fato, e tomar decisões fundamentadas sobre a finalidade e o tipo de trabalho didático-pedagógico que consideram mais adequado e pelo qual sejam responsáveis/possam responder, concordando ou não com o que proponho e faremos nas aulas.

ALUNA C. G.: Não entendi. Qual é a diferença entre "falar sobre" e "vivenciar"? E qual a relação disso com o que está no plano de ensino?

PROFESSORA: Sua pergunta é muito pertinente! Refere-se à relação entre teoria e prática. E remete a uma confusão comum tanto em políticas públicas e medidas impostas por órgãos governamentais, quanto em reclamações de vocês. Um exemplo recente são as mudanças curriculares nos cursos de licenciatura impostas pelo

Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional de autonomia universitária. Uma das justificativas dos membros desse Conselho é a necessidade de solucionar o que consideram (equivocadamente) ser a causa dos problemas da formação insatisfatória de professores, além do ensino médio precário: excesso de disciplinas teóricas e falta de disciplinas e atividades práticas nos cursos de licenciatura. E vocês costumam reclamar que as disciplinas "de fundamentos" ocupam muito tempo do curso, que têm de esperar até o terceiro ano para cursarem as disciplinas "de metodologia e prática", pois "acham" que estas são as que de fato interessam para a formação de professores... O que proponho é práxis, ou seja, relação dialética e indissolúvel entre teoria e prática. Práticas contêm a(s) teoria(s) em que se fundamentam. Quando um professor utiliza, de modo consciente ou não, determinadas práticas didático-pedagógicas, está utilizando também a(s) teoria(s) correspondente(s), mesmo que não saiba ou, pior, mesmo que diga defender outra(s) teoria(s). E está também "optando" por finalidades que não são neutras nem isentas em relação aos compromissos políticos aos quais teorias e práticas estão inevitavelmente vinculadas. Então, estudem para ter argumentos fundamentados, consistentes e que possam defender, porque deles se apropriaram, com reflexão e paixão. Não confiem em "achismos" e "crenças". Como ensina Noel Rosa na canção "Feitio de oração". Conhecem? *(Canta para os alunos que olham e ouvem em silêncio, meio espantados com a situação inusitada.)*

> Quem acha vive se perdendo
> [...]
> O samba na realidade
> Não vem do morro nem lá da cidade

E quem suportar uma paixão
Sentirá que o samba então
Nasce no coração.

ALUNA C. G.: Então, como serão suas aulas?

PROFESSORA: A proposta está sintetizada no plano de ensino, mas é apenas um roteiro, que não será seguido de forma linear. Em todas as aulas, vamos tratar do assunto central, mas retomando, avançando e aprofundando, em movimento de análises e sínteses. O roteiro das aulas é mais ou menos o seguinte: leitura de um texto literário, com finalidade de deleite/fruição, e vou escolher, entre os de minha biblioteca pessoal, bons textos e de autores pouco conhecidos por vocês, ou que acham difíceis de ler; síntese da aula anterior; esclarecimento de dúvidas sobre gramática; problematização/sistematização do conteúdo da aula, com base em minha exposição e nos textos lidos por vocês, conforme indicações em aulas anteriores. Fiquem à vontade para me interromperem nas aulas expositivas, sempre que tiverem qualquer tipo de dúvida. E convido-os a acompanhar minha página no Facebook. Compartilho lá muitas matérias sobre assuntos de interesse para vocês. Do ponto de vista que proponho, o objeto de estudo nesta disciplina é o ensino de língua portuguesa, incluindo a alfabetização, ou seja, a etapa inicial de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Não significa, porém, que o que estudamos aqui se sobreponha a, repita ou substitua o conteúdo da disciplina sobre alfabetização que também consta do currículo deste curso. São abordagens diferentes entre si, e isso os ajuda a conhecer para escolher. Por causa dessa opção teórica, nesta disciplina o tempo todo vamos ler e produzir textos e refletir sobre a língua em uso. Para isso, vocês devem ler os textos referenciados na bibliografia básica: os artigos

que indicarei conforme o andamento das aulas e os livros: *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, de Ana Luiza Smolka (1988); *O texto na sala de aula: leitura & produção*, organizado por João Wanderley Geraldi (1984a); *O que é literatura infantil*, de Ligia Cademartori (1986). Na biblioteca da faculdade, há vários exemplares desses livros. Fundamentando-se neles e no conteúdo das aulas, vocês produzirão textos de diferentes tipos e principalmente dois textos escritos, que sintetizarão o que tiverem aprendido. Mais adiante darei orientações sobre eles. Antecipo que nesta disciplina não haverá: "seminários" naquele formato de "jogral" resultante de divisão parcelada de tarefas em que cada aluno de um grupo, muitas vezes sem ter lido o texto completo, reproduz parte de seu conteúdo, com frases do tipo: "No artigo ela fala que...", "Inclusive comigo já aconteceu isso...". Também não haverá "provas" para testar se conseguem reproduzir o que o professor disse ou quer saber ou o que eventualmente tenham lido ou ouvido um colega contar; nem notas nos textos para "somar e tirar média". A avaliação é processual e formativa, com análise dos avanços e recuos de cada aluno nos textos que lê e produz e em relação aos objetivos da disciplina. O que acham? Têm alguma dúvida? Reclamação? Discordância?

ALUNAS E ALUNOS: *(Sinfonia de silêncios prolongados.)*

ALUNA R. C.: Professora, fiquei com uma dúvida. Não sei se tem a ver, mas vou falar. A gente pode, mesmo, perguntar tudo o que quiser? Tudo o que não sabemos? Inclusive o que não aprendemos no ensino fundamental e no médio? Pode interromper sua exposição? *(Demonstrando surpresa.)* Se a gente perguntar, será que você vai dizer que já era para a gente saber, porque já estamos no terceiro ano do curso? É que alguns professores dizem que pode perguntar, mas a gente acaba passando vergonha... Parece

que não dão importância, olham de cara feia, parece que a gente está atrapalhando a aula...

PROFESSORA: *(Demonstrando surpresa com o desabafo da aluna.)* Claro que podem perguntar o que e quando quiserem! Nesta disciplina, a participação de vocês é decisiva, é condição necessária para que a aula aconteça. Podem perguntar tudo o que sempre quiseram saber, mas tinham vergonha de perguntar por medo da reação negativa do professor ou dos colegas. Ora! É justamente porque não sabem que devo ensinar. Sua pergunta me faz lembrar daquela justificativa baseada no senso comum pedagógico, ou "lenda escolar", que certamente ouvem sempre, inclusive de muitos professores bem-intencionados do ensino fundamental, alegando gostarem muito de seus alunos: "Não posso ensinar, porque eles não sabem...". Isso é um paradoxo! Tratar das dúvidas de vocês não significa deixar de lado o que planejei. Ao contrário. As dúvidas são de algum modo provocadas pelas questões que proponho. Representam elaboração conceitual, nascem do e no processo de ensino-aprendizagem e indicam que vocês estão refletindo sobre o que vivenciamos nas aulas. É possível e desejável considerar a "realidade" de vocês e partir dela para organizar as atividades, para proporcionar avanços, conforme os objetivos e fundamentos teórico-metodológicos da disciplina. Não se trata, porém, nem de "espontaneísmo", nem de "cumprir conteúdo", nem de executar ordens externas para ensinar vocês a aplicar propostas oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, ou as que se apresentam em livros didáticos, apostilas ou planos de ensino feitos por outros. Não é isso que faço nem o que proponho para a atuação de vocês como professores. O professor tem de ensinar, porque a aprendizagem depende do ensino. E o professor ensina fazendo junto com o aluno o que ele *ainda*

não consegue sozinho, mas poderá fazer amanhã, como Vygotsky propõe com o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". E o professor ensina na *aula*, como lugar de encontro e confronto. Essa é uma formulação de Roseli Fontana (2001) no artigo "Sobre a aula: uma leitura pelo avesso". Leiam, então, para continuarmos o assunto na próxima aula. E espero que tenham gostado desta "aula-aperitivo" e acolham o convite para participarem como interlocutores, de fato, do processo que iniciamos hoje. Bom trabalho para nós!

2
A AULA

PROFESSORA: Hoje, trouxe para ler para vocês um poema famoso: "A word is dead", da poeta estadunidense Emily Dickinson. Trouxe estes dois livros e recorte de suplemento infantil *Folhinha de S. Paulo* em que o poema foi publicado, todos em edições bilíngues. *(Mostra os livros e o recorte. Comenta como e quando comprou os livros, em edições da década de 1980. Apresenta aspectos da configuração textual: informações biobibliográficas da poeta; informações sobre as editoras e o jornal, formatos dos livros, capas, papel e relação entre esses aspectos e os leitores previstos para cada tipo de publicação; informações sobre as tradutoras.)* Como sabem, poema é gênero literário em verso, neste caso breve e sem título, característico do estilo da autora. *(Anota na lousa nome da poeta, data de nascimento e morte e o título/primeiro verso do poema.)* Vou ler o original em inglês, mas não se preocupem se não entenderem o significado das palavras. Também nos textos literários o sentido não está somente no conteúdo, mas no conjunto dos aspectos da configuração textual. E, sobretudo em poemas, o sentido está igualmente em elementos como a rima e o ritmo, que dão musicalidade

ao texto. Fiquem à vontade para apenas ouvir e sentir. Posso ler?

ALUNAS E ALUNOS: *(A maioria concorda com um sonoro "sim" em coro; alguns, com discretos acenos de cabeça.)*

DICKINSON: *A word is dead*
When it is said,
Some say.
I say it just
Begins to live
That day.
(1988, p.113)

PROFESSORA: Gostaram?

ALUNA R. L.: Gostei da declamação! Eu ouvi as rimas em "éd" e "ei". Tem isso?

ALUNA P. P.: Eu ouvi a palavra "*world*". Ela fala do mundo?

PROFESSORA: Estão indo bem! Agora vou transcrever o poema na lousa e vamos traduzir juntos. *(Alunos apresentam suas sugestões, a professora vai anotando na lousa ao lado do original e, ao final, pede que os comparem.)* Nossa tradução literal não deu muito certo, não acham? Traduzimos as palavras, mas a musicalidade, a rima e o ritmo se perderam. Vamos ver como ficaram as traduções que eu trouxe? *(Declama os poemas traduzidos.)*

DICKINSON: Uma palavra morre
Quando falada
Alguém dizia.
Eu digo que ela nasce
Exatamente

Nesse dia.
(Trad. Idelma Ribeiro Faria; Editora Hucitec)

**

Uma palavra morre
Quando é dita
– Dir-se-ia –
Pois eu digo
Que ela nasce
Nesse dia
(Trad. Aíla de Olveira Gomes; Edusp)

**

Palavra e nome
A palavra some
Quando se diz seu nome
Dizem pra mim
Eu quero crer
Que ela começa a viver
Assim.
(Trad. Noemi Jaffe; *Folhinha de S.Paulo*)

PROFESSORA: Vejam que beleza esta imagem: a palavra ganha vida quando é dita, quando se dirige a outro, como uma experiência viva, de criação: "o verbo se faz carne". Lembra o livro do Gênesis da Bíblia, não é? Essa figura é também utilizada, mas em sentido inverso, na epígrafe da tradução brasileira de 1987 do livro *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky. *(Alguns alunos comentam, concordando.)* Observem o trabalho de tradução como recriação. As traduções não são idênticas entre si, mas preservam, no conteúdo e na forma, o sentido do poema e a concisão e a simplicidade do estilo poético de Dickinson. O poema é sempre o mesmo, claro, mas as diferentes traduções estão

provavelmente relacionadas com o perfil profissional de cada tradutora, com os suportes físicos e com os leitores previstos, que podemos classificar mais ou menos assim, na ordem em que apresentei: público mais amplo, público acadêmico e público infantil.

ALUNA T. C.: Eu percebi que na tradução da *Folhinha* tem título que não tinha no original e não tem a palavra "morte". No lugar dela ficou "some" e com letras de cor mais clara no final da palavra, como você mostrou. Acho que é para não assustar as crianças, não é?

PROFESSORA: Observação perspicaz! Concordo. Mais um exemplo de que o sentido de um texto não está apenas no seu conteúdo. Estão aprendendo a ler outros aspectos... Muito bom! Já que vocês gostaram de ouvir a leitura do poema, lembrei-me de dois outros que tenho na memória. Aprendi com minha professora de francês, Dona Fanny, no ginásio, na década de 1960. Naquela época, eu nem sabia os nomes dos autores. Interessava mais decorar o poema. Além do entusiasmo da professora, provavelmente rima e ritmo me ajudaram a memorizá-los. Essa é também uma das funções do texto em verso. Gostaria de declamar para vocês. Querem ouvir? *(Alunos acenam positivamente e a professora passa à declamação, quase encenação.)*

Si tu trouves sur la plage
un très joli coquillage
compose le numéro
OCÉAN 0 0

Et l'oreille à l'appareil
la mer te racontera
dans sa langue des merveilles
que papa te traduira.
(Claude Roy)

On frappe

Qui est là
Personne
C'est simplement mon cœur qui bat
Qui bat très fort
A cause de toi
(Jacques Prévert)

ALUNAS E ALUNOS: *(Acompanham, com atenção e certa perplexidade, os gestos e a expressão facial da professora. Aplaudem com palmas e sorrisos, que se repetem depois que a professora traduz os poemas.)*

PROFESSORA: Que bom que gostaram! Lembrem-se: sempre que quiserem, vocês também podem ler, declamar, cantar, encenar, dançar...

ALUNA P. L.: Muito legal ver e ouvir você lendo e declamando poemas! Eu trabalho em um projeto de rádio e TV comunitários pela *web*. Nosso objetivo é a inclusão visual e auditiva de pessoas. Você não gostaria de gravar a leitura de um poema para a gente divulgar nesse projeto?

PROFESSORA: Parabéns pelo trabalho! Agradeço pelo convite. Aceito com prazer. Fico à disposição para agendarmos. Então, vamos à próxima atividade. Quem quer apresentar a síntese da aula anterior?

ALUNA N. C.: Eu! Fiz a síntese com o que anotei durante a aula, mas não sei se está certa. *(Lê em voz alta.)*

PROFESSORA: Você foi bem cuidadosa em detalhar as atividades. Sua síntese é muito importante para retomarmos e avançarmos no conteúdo da disciplina. E também para eu orientá-los para a produção desse tipo de texto. Uma sugestão para os próximos: tentem selecionar e hierarquizar as informações, priorizando e destacando as mais gerais, que

englobem uma sequência de assuntos específicos. Sei que não é fácil, porque os assuntos e a forma de abordagem são novos para vocês, e tudo o que ouvem ou leem pode parecer igualmente importante. Mas tentem. Lembrem-se de que se aprende a escrever escrevendo e para que outro leia/ouça. É um processo. *(Dirigindo-se aos demais alunos.)* O que acharam da síntese da colega? Concordam? Querem corrigir? Complementar? Alguma dúvida?

ALUNA P. G.: Não é sobre a síntese, mas quero fazer um comentário. No começo, eu achava que não ia conseguir entender suas aulas, porque você é muito exigente e temos tanta dificuldade para ler e escrever... Mas acho que estou entendendo melhor. Só estou preocupada em como vou estar quando a disciplina terminar, se vou conseguir atingir os objetivos.

PROFESSORA: Fico muito satisfeita em ouvir sua reflexão. Indica avanços de compreensão sobre o que proponho e fazemos nas aulas. Muito bem! Roseli Fontana nos ajuda a pensar sobre essas questões no artigo que pedi que lessem para hoje. Leram? *(Ouve-se um ou outro "sim".)* Antes de tratarmos do artigo, quero ler para vocês o poema "Receita de ambrosia", que Fontana analisa. Está no livro *Em sobressaltos: formação de professora*, onde foi publicada minha tese de doutorado orientada por Geraldi. Na época, meu sobrenome era Magnani. *(Volta-se para a mesa, pega o exemplar do livro, que está entre outros que trouxe, folheia para encontrar o poema e o lê para os alunos.)*

ALUNA F. S.: O poema é muito bonito, professora! Gostei quando li no artigo, mas gostei mais ainda te ouvindo. Não sabia que Magnani era você...

ALUNO P. C.: É um poema pedagógico? Gostei da comparação entre ensinar e alimentar. E com um doce tão gostoso! *(Risos.)*

PROFESSORA: Fico contente que tenham gostado. E, mais ainda, que tenham se manifestado espontaneamente! Isso também é muito bonito de ver! A manifestação de sensibilidade. Bem, talvez possa ser classificado como "poema pedagógico", pela forma e pelo conteúdo... Quero destacar a origem do poema. Escrevi para meus alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), de Campinas, instigada por nossa interlocução em aula de disciplina similar a esta. Escolhi a metáfora da ambrosia, não só porque é um doce gostoso e famoso no Brasil, mas porque é também o manjar dos deuses do Olimpo, na mitologia grega. Um doce divino, com poder de cura. Um mortal sentia grande felicidade ao comê-lo, mas isso só era permitido se fosse oferecido por um deus. Se não, morreria...

ALUNA G. O.: Que legal! Seus alunos devem ter gostado muito de saber que escreveu para eles...

ALUNO D. B.: E, para nós, você não vai escrever nada?

PROFESSORA: Estou escrevendo, mas não quero antecipar muita coisa, porque não sei se vai dar certo. Também para turmas de anos anteriores deste curso produzi textos originados da interlocução em sala de aula, como: "O direito ao texto", "Literatura (a boa): mantenha sempre ao alcance de crianças", "Perguntas ao professor que deseja ensinar a ler e escrever". Fui provocada por perguntas para as quais eu dava respostas que não me satisfaziam, mas nem sempre produzi esses textos "imediatamente". Foram fruto de interlocução que continuou, mesmo depois que as aulas terminaram. Acho que aqueles alunos nem sabem que são interlocutores diretos desses textos... Escrever é assim... Bem, vamos ao artigo de Fontana. Gostaram? Compreenderam? Querem destacar alguma ideia ou algum trecho?

ALUNA M. G.: Acho que não entendi muito bem. Por exemplo, não entendi quando ela fala, na página 32, do "confronto" entre professor e alunos e que eles "ocupam lugares sociais distintos". *(Lê o trecho em voz alta.)*

FONTANA: Na "Receita de Ambrosia", a aula é ensaio e rito, preparação e entrega a um processo interativo que acontece e se repete sempre e necessariamente entre sujeitos organizados socialmente. [...]

É um acontecimento de circulação de sentidos. Sentidos postos em movimento muito antes de nossa entrada em sala, num jogo de desdobramentos de efeitos incontroláveis e incontornáveis, ainda que a ilusão de controle presida a maior parte das leituras que dela se fazem.

[...] mais do que seres humanos colocados face a face, a relação de ensino instaurada pela aula implica o encontro e o confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos – o lugar de professor e o lugar de alunos. E é justamente porque ocupamos esses lugares distintos que nós, professores, e nossos alunos, configuramos, contraditoriamente, uma unidade social. [...] Nossas ações, gestos e palavras dirigem-se a nossos alunos. Eles existem em função de serem nossos interlocutores que compõem nosso "auditório social", que nos afeta e orienta nossos modos de dizer, regula nosso modo de atuar. A condição de interindividualidade, de reciprocidade, a despeito do fato de termos dela consciência ou não, é constitutiva da aula. (2001, p.32-3)

PROFESSORA: Sua pergunta faz muito sentido, especialmente nos dias atuais, em que o professor, o ato de ensinar e a didática como teoria do ensino vêm perdendo sua função e sendo substituídos por teorias neoliberais que embasam políticas públicas para a educação centradas no lema "aprender a aprender". Discordo disso, como muitos outros educadores que defendem a educação para a transformação da sociedade. O fato de professor e alunos ocuparem "lugares distintos" não significa que sejam inimigos entre si nem que se devam aceitar "crenças" que vêm sendo disseminadas no senso comum pedagógico. A principal delas é que ensinar é ato autoritário. Pasmem! E o professor deve ser apenas "espectador", "facilitador", que "torce" para os alunos aprenderem! Discordo. Como eu disse, a aprendizagem depende do ensino. E o professor ensina fazendo junto com o aluno o que ele ainda não consegue sozinho, mas poderá fazer amanhã. E o fato de professor e alunos configurarem uma "unidade social" não significa que somos ou devemos ser uma "massa homogênea" e harmoniosa de pensamentos e ações. Por isso, o encontro e o confronto são constitutivos da aula, do processo de ensinar-aprender, em que cada um de nós é também o outro a quem nos dirigimos, que nos afeta, que questiona constantemente os lugares que ocupamos nessa "unidade social", justamente por causa de identidades e diferenças. A "reciprocidade" que caracteriza essa relação intersubjetiva instaurada na e pela aula possibilita nos constituirmos como sujeitos e produzirmos sentidos, com nossas histórias singulares, "em uma situação histórica concreta numa escala microscópica", como destaca Fontana. Assim também desejo e procuro fazer com nossas aulas: lugar em que tanto vocês quanto eu nos formamos professores, ensinando-aprendendo a ensinar língua portuguesa, lendo e produzindo textos como configurações textuais. Este excerto do artigo contém uma síntese do

sentido que atribuo às nossas aulas. *(Lê em voz alta, enquanto alunos acompanham em cópia impressa ou em tela do celular.)*

FONTANA: [...] a aula é um espaço complexo, contraditório, cultural, histórico, múltiplo. É uma arena de encontro e luta (parafraseando Bakhtin) entre sujeitos que se constituem em condições históricas determinadas, dentro de certas políticas de saber e verdade. (2001, p.37)

ALUNA A. O.: Acho que agora estou entendendo um pouco melhor, pelo menos o cenário que acho muito bonito, sem brincadeira, claro. *(Risos.)* Estou entendendo também por que antes de começar as aulas você sempre arruma a mesa: os livros que traz, a garrafa de água, a caneta, a lista de presença... *(Risos.)* Só faltam a toalha e a maçã, como você sempre brinca. *(Risos.)* Mas, falando sério, eu acho bem difícil, não só o artigo, esse tipo de aula, como a sua. O professor precisa ser muito bom, ter muito domínio do conteúdo. Não sei se vamos ter condições de fazer isso. Aqui no curso, a gente está acostumada a seguir instruções para cumprir as tarefas que o professor pede, e, nas escolas em que faço estágio, os professores seguem as instruções do coordenador pedagógico, do livro didático ou das apostilas... As crianças de hoje são muito agitadas!

PROFESSORA: Tem razão. O desafio é grande, mas não é impossível realizar o que proponho e o que vivenciamos aqui. É preciso questionar o que, de tanto ouvirem e repetirem, sempre acharam ou fizeram vocês acharem "natural". É preciso conhecer outras possibilidades para comparar. É o que lhes ofereço. É o que faço há mais de quatro décadas como professora na educação básica e na

formação inicial e continuada de professores... É o que vou continuar apresentando para vocês e o que vamos continuar fazendo aqui. Peço um pouco mais de paciência. Posso afirmar que dá certo... Desejo boas reflexões! Não desistam de pensar. Até a próxima semana!

3
A "POLITICIDADE INTRÍNSECA"

PROFESSORA: Para ler para vocês hoje, escolhi o conto "Pamonha", do escritor russo Anton Tchekhov. Está nesta antologia de contos russos, intitulada *Salada russa*, com tradução de Tatiana Belinky. *(Mostra o exemplar do livro.)* Desta vez, não é edição bilíngue. Mesmo que fosse, eu poderia apenas mostrar o original, porque não domino o idioma russo... *(Anota na lousa nome do escritor, data de nascimento e morte e o título do conto. Apresenta aspectos da configuração textual: informações biobibliográficas de Tchekhov e demais autores da antologia; informações sobre a Editora Paulinas e a coleção Asa Delta, destinada a público jovem; sobre o formato do livro, papel, ilustração da capa; sobre a tradutora; e problematiza o título do livro. Comenta que o comprou no ano de 1990 e o utilizou com seus alunos do ensino médio, naquela época.)* Conto é um gênero literário em prosa, de extensão relativamente breve. Lembram-se de "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, que li em outra aula? Ou, como dizia o escritor e poeta Mário de Andrade, conto é o que o escritor batiza com esse nome... Neste, de Tchekhov, a narrativa é bem breve e se desenvolve por meio de diálogo dramático

entre o narrador-protagonista e sua governanta. Posso ler? São três páginas neste livro de formato pequeno e com letras grandes, conforme o público jovem previsto. Vocês têm interesse e paciência para ouvir até o final? *(A maioria concorda com um sonoro "sim" em coro e olhares interessados; uma ou duas alunas, com quase imperceptíveis acenos da cabeça. Começa a leitura dramatizada do conto, enfatizando, por meio de entonação, expressão facial e gestos, as características dos personagens e as marcas cênicas. Ao final da leitura da primeira página, constata que duas alunas, com cabeças abaixadas, estão digitando algo em seus celulares, intercaladamente à troca de olhares e sorrisos. Interrompe a leitura e se dirige a elas.)* O conto não desperta em vocês interesse nem ao menos curiosidade? Não conseguem ficar três ou quatro minutos concentradas, ouvindo a leitura deste intrigante conto de um grande escritor da literatura universal? Como podem ser tão insensíveis? Como poderão ensinar seus futuros alunos a ler e a gostar de ler? Como poderão contribuir para que seus alunos usufruam do direito humano à boa literatura de que trata Antonio Candido naquele texto que leram... ou deviam ter lido... Lembram? *(As duas alunas não se manifestam e permanecem de cabeça abaixada, constrangidas.)* Essa atitude de vocês me fez perder o prazer de ler... Vamos continuar a aula...

ALUNA M. C.: *(Interrompendo o silêncio.)* Professora, eu e os outros estávamos prestando atenção e queremos muito ouvir a continuação da história. Você podia ler para nós...

PROFESSORA: Tem razão, mas não é fácil retomar a leitura. Perdeu o encanto... *(Sai da sala e retorna depois de alguns minutos.)* Bem, em respeito aos que prestavam atenção, vou recomeçar a leitura. Espero que desta vez todos ouçam...

TCHEKHOV: Dia desses, convoquei ao meu escritório a governanta de meus filhos, Iúlia Vassílievna. Precisava acertar as contas.
[...]
Levantei-me de um pulo e comecei a andar pela sala. Estava tomado de raiva.
– E por que esse "merci"?! Perguntei.
– Pelo dinheiro...
– Mas se o que eu fiz foi esbulhá-la, com os diabos, eu a assaltei! Então a troco de que esse "merci"?
– Em outros empregos não me pagavam de todo...
– Não lhe pagavam? Pois não é de se espantar! Eu fiz uma pilhéria consigo, eu lhe dei uma lição cruel... Eu lhe darei os seus oitenta todos! Olhe, estão aqui, dentro do envelope, prontos para lhe serem entregues. Mas como é possível ser tão molenga? Por que não protesta? Por que fica calada? Então é possível viver neste mundo, sem arreganhar os dentes? É possível ser tão pamonha?
Ela esboçou um sorriso azedo, e eu li no seu rosto: "É possível..."
Eu lhe pedi desculpas pela cruel lição e entreguei-lhe, para seu grande espanto, os oitenta rublos inteiros. Ela murmurou uns tímidos "mercis" e saiu.
Eu a segui com os olhos e pensei: "Como é fácil ser forte neste mundo!" (1988, p.111)

ALUNA N. S.: *(Apressa-se em comentar.)* Nossa!!! Fiquei horrorizada com a crueldade do patrão. Foi me dando uma angústia enquanto ouvia! Coitada da governanta... Achei que ela ia desmaiar cada vez que o patrão descontava mais

dinheiro do salário dela. Ainda bem que no final a gente descobre que não era verdade, que era só uma lição, um teste. Mesmo assim, um horror! Não gostei.

ALUNA Y. S.: Eu também achei o patrão muito cruel, mas é assim que acontece, infelizmente. E a governanta era mesmo uma pamonha. Só torcia o lencinho e respondia "merci" para as maldades dele!! Ah, se fosse eu.... *(Riso indignado.)*

ALUNA T. M.: O jeito que você leu é muito legal. Parecia que a gente estava dentro da história, vivendo com a personagem. Vou tentar ler assim para as crianças da escola onde faço estágio. Prende a atenção...

PROFESSORA: Cada vez que leio esse conto fico de novo impactada sobretudo com a triste e irônica lição do patrão no monólogo final. Uma lição sobre a tirania. Para alguns exercerem seu poder, é preciso que muitos outros sejam "pamonhas"... Observem que o impacto do conteúdo é intensificado pela estrutura do texto, com predomínio de discurso direto característico do gênero dramático. É outro jeito de contar uma história, como num roteiro de peça de teatro em que os atores encenam as falas e os gestos dos personagens. Já leram peças de teatro ou assistiram a elas? *(Silêncio e acenos negativos.)* Recomendo que assistam. É uma experiência importante. Agora, vamos à síntese da aula anterior. Quem fez?

ALUNO G. S.: Eu, professora. Não sei se está certa. Mas tentei fazer como você ensinou. *(Lê em voz alta.)*

PROFESSORA: Muito bem! Vejo que os conteúdos das sínteses estão ficando cada vez mais adequados e vão explicitando o estilo de cada autor: mais conciso ou mais expansivo. Lembrem-se de que não estou lendo o que escreveram. Estou apenas ouvindo o conteúdo que leem em voz alta. Na sua síntese, destaco dois aspectos

importantes. Ficou adequada a parte em que você relata o que apresentei sobre a diferença entre contação de histórias e leitura em voz alta como oralização de textos escritos. Ambas são atividades importantes para ensinar a ler e a escrever, mas não são iguais em seus objetivos e funções. Vamos recordar o que venho fazendo no início de nossas aulas, principalmente quando se trata de textos literários? Eu leio para vocês, sem alterar nada do original. Leio, porque vocês não têm o texto em mãos ou não têm acesso a esses textos. E vocês também podem ler para seus alunos bons textos adequados à idade e ao interesse deles, mas que avancem em relação ao que eles já conhecem; de preferência textos que eles ou não leriam sozinhos, por não terem acesso aos livros ou porque ainda não sabem ler a palavra escrita, como no caso das crianças de creche, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ouvir é nesse caso uma forma de eles lerem e de o professor ensinar a ler. É uma forma de apresentar modelos de textos na modalidade escrita da língua. Contar histórias pode despertar e fomentar o interesse e o gosto pela leitura, mas apenas reitera modelo de modalidade oral da língua, com suas características coloquiais, como o uso predominante de orações coordenadas e de conectivos e interjeições repetitivas, muitas vezes, para criar suspense em relação à sequência narrativa e atrair a atenção do leitor, usando e abusando de recursos coesivos do tipo: "e aí...", "e então...", "e depois...". É esse o modelo que os alunos tendem a repetir quando escrevem, e o professor reclama que eles têm dificuldade para escrever... Portanto, não deixem de ler bons textos escritos para seus alunos. A modalidade escrita tem regras diferentes da modalidade oral. Escrever não é transcrever a fala. Constato essas marcas de oralidade também nos textos de vocês, como se estivessem apenas transcrevendo o que falam, muito parecido com o que digitam em mensagens em aplicativos ou

em redes sociais. O texto escrito segue normas diferentes do texto oral. É preciso ensinar essas diferenças quando se ensina a ler e a escrever a alunos que já dominam a modalidade oral de sua língua materna. E para isso vocês também têm de aprender a produzir textos escritos, de fato.

ALUNA G. S.: Nossa, professora! Eu nunca tinha pensado em tudo isso desse jeito que você fala! Sempre achei que escrever bem era não cometer erros de ortografia, pontuação, não repetir palavras, usar os "dois dedinhos" do parágrafo, fazer letra bonita, parafrasear ou recontar corretamente o que texto lido... Coisas assim! Foi isso que a gente aprendeu desde a alfabetização. Tenho muita dificuldade de entender e fazer isso que você propõe. Esta disciplina devia ser dada no primeiro ano da faculdade...

PROFESSORA: Entendo seu espanto e sua preocupação. É isso mesmo que acontece, infelizmente. Talvez porque nem seus professores soubessem ou saibam o que é, de fato, um texto escrito... O que venho ensinando a vocês é justamente que o que caracteriza um texto escrito como tal não são aspectos formais como correção gramatical, extensão. É sua unidade de sentido, conforme os diferentes aspectos da configuração textual e as características da modalidade escrita. E isso depende também da compreensão e vivência dos conceitos de interação verbal e processo discursivo, que estão confusos ou equivocados na sua síntese. Meu objetivo não é ensinar um método ou "prática" de ensino de língua portuguesa "através do texto", para vocês e seus futuros alunos aprenderem a se "comunicar melhor". O texto é nosso objeto de estudo. Para ajudar a avançarmos nessas reflexões, passo a destacar três educadores/pesquisadores que formulam concepções de educação/ensino de língua portuguesa/alfabetização relacionadas com finalidades de conscientização para a transformação social. Dois deles são os que

indiquei como leitura obrigatória, os de Smolka e Geraldi, que, suponho, vocês já leram ou estão terminando de ler... O outro é Paulo Freire. Certamente todos vocês conhecem ou já ouviram falar dele, ao menos em relação à educação de jovens e adultos, não é?

ALUNAS E ALUNOS: *(Silêncio prolongado, desvios de olhar para o teto e para os lados e alguns discretos acenos positivos com movimento de cabeça ou expressão facial.)*

PROFESSORA: Faço, então, uma brevíssima apresentação desse educador brasileiro, falecido em 1997. Sua obra é vasta, conhecida e reconhecida em muitos países, mas relativamente muito pouco no Brasil, embora tenha sido aqui que ele criou e desenvolveu, antes da ditadura civil-militar de 1964, seu método de alfabetização, que não deve ser confundido com uma receita, como acontece com os métodos "tradicionais" de alfabetização cuja síntese apresentei em *slides* e no meu texto "História dos métodos de alfabetização no Brasil" que recomendei que lessem, lembram? No "método Paulo Freire", estão sintetizados seu pensamento sobre educação e as implicações para a alfabetização como processo de conscientização e ação política transformadora. Por causa disso, ele foi considerado "comunista" e teve de se exilar. Foi no Chile, em 1968, que ele escreveu *Pedagogia do oprimido*, seu livro mais conhecido, traduzido e estudado. Recomendo que leiam esse e os demais livros dele. São imprescindíveis! Há exemplares na biblioteca da faculdade. O trecho que vou ler está neste seu livro: *Educação como prática da liberdade.* *(Procura o trecho e o lê em voz alta.)*

FREIRE: Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma "chaga", nem uma "erva daninha" a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de

> uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. ([1967] 2001, p.18)

PROFESSORA: Por meio dessa citação, vocês podem talvez compreender melhor por que, nestes "tempos sombrios" – essa é uma expressão de Brecht –, Paulo Freire vem sendo duramente atacado por representantes da ultradireita conservadora e reacionária, que querem expurgar suas ideias e seu método de alfabetização, porque consideram serem os responsáveis pelos problemas da educação brasileira. Esses são os que também defendem a "neutralidade ideológica" da educação, como no projeto "Escola sem partido", que, como já discutimos aqui, inclusive com discordância explícita da aluna A. B., que defende o projeto, ele é, de fato, de escola de um só partido e fere princípios constitucionais, pois sua finalidade é institucionalizar a censura aos professores, por meio da "lei da mordaça". Ou como na imposição do "método fônico" como política nacional de alfabetização, que beneficia grupos de empresários da educação. E ainda tentaram revogar a lei federal de 2012, que concedeu a Paulo Freire o título de "Patrono da Educação Brasileira". Essas são evidências do alto grau de truculência e ignorância inculta dos que atacam esse educador brasileiro, sem nunca terem lido seus livros, e do medo que eles têm da educação como conscientização do povo e de seu poder transformador da realidade opressora. São por isso evidências também da estreita relação entre alfabetização, política, democracia, como defendia Paulo Freire. O que pensam sobre isso?

ALUNAS E ALUNOS: *(Olhares voltados para a professora. Silêncio menos prolongado. Alguns acenos e murmúrios de concordância interrompidos por um aluno que pede para a professora repetir o final de sua fala que ele estava tentando anotar...)*

PROFESSORA: Agora vou apresentar posições semelhantes, mas relacionadas mais diretamente com os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam a "politicidade intrínseca" da alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo. São reflexões e propostas de Smolka e Geraldi, que se complementam no ponto de vista teórico-metodológico que denomino "interacionismo linguístico", fundamento desta disciplina. Considero que, desde a década de 1980, esse ponto de vista representa uma "revolução conceitual" em pesquisas e práticas de alfabetização/ensino de língua portuguesa. Lembrem-se de que a leitura dos livros desses pesquisadores e dos textos complementares é obrigatória para acompanharem as aulas e para produzirem o primeiro texto escrito. O prazo se aproxima. Agora, para ajudá-los na compreensão do pensamento dos autores, vou destacar alguns trechos dos livros de Smolka e de Geraldi. Têm interesse e paciência para ouvir?

ALUNAS E ALUNOS: Sim. *(Em coro, mas sem muita convicção.)*

PROFESSORA: (*Pega o exemplar do livro de Smolka que está sobre a mesa.)* Possivelmente, não conheciam este livro. Um dos motivos é que a proposta de alfabetização que a autora apresenta é divergente da teoria do construtivismo em alfabetização, formulada pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Como apresentei em aula anterior, mesmo que não conheçam de fato os fundamentos do construtivismo, certamente vocês o "aplicam/executam", pois se

tornou hegemônico e, desde a década de 1980, é divulgado em discursos oficiais e políticas públicas para alfabetização no Brasil, inclusive neste curso de Pedagogia. Refiro-me àquele "construtivismo à brasileira" de que trato no texto "Órfãos do construtivismo", lembram? De tanto ouvirem, lerem e repetirem sobre a "psicogênese da língua escrita" e os níveis "pré-silábico", "silábico", "silábico-alfabético", "alfabético", vocês acabaram "acreditando" se tratar de "verdade revelada por Deus" e que deve ser naturalmente aceita por todos. É bom recordar também: o fato de eu criticar o construtivismo não significa que defendo o método fônico, imposto pelo atual desministro da deseducação e por educadores e políticos de ultradireita reacionária. Nem defendo posições ecléticas, com "mistura" de métodos e teorias... Bem, voltemos, então, a Smolka. Este seu livro resulta da tese de doutorado defendida em 1988, na Faculdade de Educação da Unicamp, onde ela é professora e pesquisadora. Além das teorias e práticas "tradicionais", naquele momento já se construía a hegemonia do construtivismo em alfabetização, ao qual a autora contrapõe sua compreensão do problema, com fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, na "Psicologia Dialética", na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. Por isso, as implicações pedagógicas de sua proposta se fundam no conceito central de processo discursivo, que "implica a elaboração conceitual pela palavra", demanda compreender que a aprendizagem depende das "relações de ensino" e que alfabetizar é ensinar a ler e produzir textos, propiciando à criança condições de avançar do discurso interior para o discurso para o Outro. Essa opção teórica se vincula também a uma opção política. Ouçam este trecho. *(Procura o trecho no livro e o lê em voz alta.)*

SMOLKA: [...] pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente,

socioculturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Leva-nos a considerar, na sua gênese [...] a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas [...] nos remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão; e falar no movimento das interações humanas nos abre à dimensão política... (1988, p.10-1)

[...] a escrita, além de "representar", institui e inaugura modos de interação, *transformando* a realidade sociocultural dos indivíduos. [...]

Se tomarmos, então, o TEXTO – e suas condições de produção como unidade de análise [...], deslocaremos o enfoque para a constituição dos sentidos que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura. (1988, p.136, 94-5, grifo no original)

[...] "acreditar" que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e coautoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, *conhecer* e *conceber* formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo... (1988, p.113, grifos no original)

PROFESSORA: Concordam? Entenderam os conceitos?

ALUNO L. F.: Estou lendo e gostando do jeito que ela escreve. É diferente do que a gente está acostumado a ler, mas não é fácil entender as ideias dela, porque são novidade para nós, como você disse e eu concordo. Tenho muitas dúvidas. Vou falar de uma afirmação que me deixou pensativa. É sobre os "espaços de elaboração nas relações de ensino". É possível essa interação nas condições atuais da escola pública?

ALUNA J. M.: Eu tenho uma dúvida, quando ela fala o seguinte: "Assumindo que é no jogo das determinações históricas que vão se delineando as condições concretas da construção de conhecimento [...]" (1988, p.112). Você acha que as políticas e as práticas educacionais atuais ajudam os alunos na aprendizagem de leitura e escrita como processos discursivos? Será que é possível fazer isso hoje?

ALUNA P. R.: Smolka critica o uso do livro didático no processo de alfabetização, mas, no contexto atual da educação no Brasil, o professor tem autonomia para organizar as atividades de ensino e aprendizagem sem usar livro didático ou apostilas?

ALUNA K. G.: Eu também quero falar sobre isso que as colegas perguntaram. Smolka fala que "É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações" (1988, p.113). Será que os cursos de formação de professores presenciais e à distância estão trazendo leituras sobre isso para os professores escolherem como alfabetizar para operar transformações?

PROFESSORA: Uau! Questões muito pertinentes! Vejo que ao menos vocês leram mesmo, estão envolvidas com as aulas e refletindo bastante. De fato, pensar a alfabetização como processo discursivo exige mudanças

importantes e principalmente outra postura do professor e outra compreensão de sua função e do lugar que ocupa nas "relações de ensino". Não é fácil, mas não é impossível. Por isso meu empenho em proporcionar a vocês vivências desse processo, apesar das limitações e restrições do breve período de tempo de que dispomos. Como confirmam muitos pesquisadores, a tendência dos professores, principalmente em momentos de conflito didático-pedagógico, é repetir com seus alunos o que vivenciaram também como alunos... *(Expande comentários sobre as perguntas dos alunos.)* Bem, com essas reflexões não esgotamos a discussão sobre o livro de Smolka. Retomaremos em aulas seguintes. Podem continuar trazendo suas dúvidas e comentários. Recomendo também que leiam aquele meu artigo de 2017 sobre a proposta de Smolka. Agora vou retomar a proposta contida no livro organizado por Geraldi. Vou destacar alguns trechos. Querem ouvir?

ALUNAS E ALUNOS: Sim. *(Em coro, com certo entusiasmo.)*

PROFESSORA: (*Pega o exemplar do livro* O texto na sala de aula *que está sobre a mesa.)* Talvez alguns de vocês talvez já tivessem ouvido falar deste livro, pois soube que consta de bibliografia de concursos públicos para ingresso no magistério. Possivelmente, porém, muitos não o conheçam, porque a proposta de Geraldi também diverge das teorias e práticas hegemônicas divulgadas em discursos e políticas públicas para o ensino de língua portuguesa na escola brasileira. Alguns termos e expressões formulados por ele são frequentemente utilizados, mas de forma muitas vezes equivocada ou "burocratizada", indicando desconhecimento da proposta. É o caso de "produção", utilizada isolada e equivocadamente em referência à prática de produção de *textos*, ou de "trabalho com textos", em referência ao estudo de sílabas, palavras

e normas gramaticais, *através* de textos... Possivelmente vocês também tenham ouvido e repitam essas expressões, mas apenas como um nome "novo" para antigas práticas... Como já disse, o texto é unidade de sentido e nosso objeto de estudo; não é instrumento "através" do qual se ensina algo. Ensina-se e aprende-se *o texto*, lendo e produzindo textos. A coletânea *O texto na sala de aula*, com o subtítulo "leitura & produção", foi organizada por Geraldi, professor hoje aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. A primeira edição é de 1984, pela Assoeste, e continua sendo editado pela Ática desde 1995. Nela, estão artigos dele e de outros importantes pesquisadores que tratam de diversos aspectos do ensino de língua portuguesa e literatura, fundamentados principalmente nas contribuições da Teoria da Enunciação, da Análise do Discurso e da Sociolinguística. A proposta de Geraldi se fundamenta na concepção de linguagem como "forma de interação", caracterizando a interlocução/mediação linguística como lugar de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Essa proposta representa, portanto, uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto como objeto de ensino-aprendizagem, no professor como interlocutor e no aluno como sujeito leitor e autor de textos. Destaco que esse conceito de texto envolve o conjunto de aspectos que denomino "configuração textual" e dele derivam as "unidades básicas"/três práticas: leitura, produção e análise linguística de textos e a avaliação formativa. Como vocês podem constatar, também implica uma opção política transformadora. Ouçam agora estes trechos. *(Procura no livro e os lê em voz alta.)*

GERALDI: [...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação

da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isso corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos.

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão é prévia – *para que ensinamos o que ensinamos?* E sua correlata *para que as crianças apendem o que aprendem?* – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o *quando* ensinar, o *que* ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "*para quê?*" é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao "para quê?" envolve tanto uma "concepção de linguagem" quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. (1984b, p.42, grifos no original)

[...]

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

a) *a linguagem é expressão do pensamento*: [...]
b) *a linguagem é instrumento de comunicação*: [...]
c) *a linguagem é uma forma de inter-ação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um

> lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando: com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.
>
> [...] A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que esta concepção implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam *sujeitos*. (1984b, p.43, grifos no original)
>
> [...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem. (1984c, p.121)

PROFESSORA: Concordam com Geraldi? Entenderam os conceitos?

ALUNA G. M.: Eu não tinha pensado em coisas que você disse agora: que a proposta de Geraldi não é um método para a gente aplicar, que é parecida com a de Smolka, que também não é um método, e que alfabetizar é ensinar língua portuguesa e literatura. Então minha dúvida é parecida com a que uma aluna falou sobre o livro de Smolka. Entendi que nessas propostas não se usa livro didático, apostilas, nem roteiro de aula pronto para aplicar. Então como a gente pode realizar as três práticas principalmente na alfabetização, se os alunos têm tanta dificuldade para aprender a ler e escrever?

ALUNA E. G.: Essa proposta parece fácil, mas é difícil de entender também. O que me chamou a atenção é a questão da variação linguística. Como o professor deve resolver esses problemas, para não fugir do contexto social de cada criança? Se não é para achar errado o modo de falar do aluno, a gente não deve ensinar a norma culta?

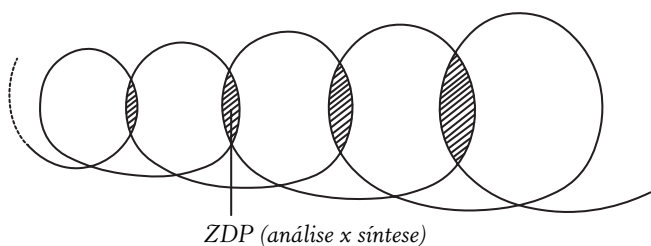
PROFESSORA: Que coisa boa ouvir vocês! São questões muito relevantes! Vejo que vocês leram ou estão lendo e refletindo sobre a coletânea. De fato, pensar e praticar o ensino de língua portuguesa, desde a alfabetização, como processo discursivo, centrado no texto e nas três práticas, exige mudanças na postura e na compreensão da função do professor, como as que apontei em relação a proposta de Smolka. Por isso é uma "revolução conceitual". *(Expande comentários sobre cada pergunta dos alunos.)* Bem, com essas reflexões também não esgotamos a discussão sobre essa proposta e retomaremos suas dúvidas e comentários em outras aulas. Para ajudar na compreensão do livro, recomendo leitura de meu artigo com análise da proposta de Geraldi. Agora, quero fazer uma síntese problematizadora das duas propostas. O que elas têm em comum? E qual sua relação com a disciplina? Destaco um primeiro aspecto: as escolhas políticas que as fundamentam. Já tratei do assunto em aulas anteriores, mas talvez ainda não esteja claro para vocês. Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Lembram-se do conceito de práxis? Nenhuma prática didático-pedagógica é neutra nem se restringe a uma questão de método. E não é possível seguir receitas. Práticas são também atos políticos. Isso não significa meramente falar sobre política na sala de aula, pois não basta o professor falar sobre suas opções políticas, embora seja importante explicitá-las para promover o debate e não incorrer em doutrinação. Não é, porém, suficiente e não serve para muita coisa, se não

houver coerência com o que e como se ensina. (*Observando alguns alunos que tentavam anotar freneticamente o que ouviam e outros que olhavam assustados e fixamente para a professora, ela interrompe a exposição.)* Vocês me olham de um jeito tão esquisito que me fazem lembrar da letra da canção "Dom de iludir", de Caetano Veloso. Conhecem? (*Canta um trecho.*)

> [...]
> Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim
> Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é [...]

(Alguns alunos sorriem surpresos, outros se entreolham intrigados, as pernas de alguns farfalham, mas não dizem nada. A professora, então, continua a reflexão/problematização, anotando na lousa os termos referentes aos conceitos-chave.) Retomando: nos trechos que li, de Paulo Freire, Smolka e Geraldi, está uma síntese dos princípios e conceitos básicos da proposta desta disciplina: a aprendizagem depende do ensino, ou seja, das "relações de ensino"; aprende-se a ler e a produzir textos lendo e produzindo textos, para que o aluno aprenda o que *ainda* não sabe, mas tem condições de aprender com a ajuda de outro, professor ou colegas. Esse processo discursivo se fundamenta na concepção de linguagem como forma de interação; o objeto de ensino é o discurso/texto/configuração textual; as unidades básicas são as práticas de leitura, produção e análise linguística de textos; a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é formativa e concomitante ao desenvolvimento do processo. E a finalidade não é, obviamente, treinar alunos para bons resultados em testes de desempenho, mas formar sujeitos que leem e escrevem, como processo de humanização e conscientização. Esses princípios,

conceitos e práticas vêm sendo e continuarão a ser objeto de discussão e de vivências na disciplina. Não como movimento linear/evolutivo, nem repetitivo/cíclico, mas como movimento em vórtice, que representa a noção de processo, como proponho no livro *Em sobressaltos*. *(Desenha na lousa a figura do vórtice, destacando o movimento dialético e contraditório de avanços e recuos.)*

ZDP (análise x síntese)

ALUNA L. R.: Não é uma espiral? Não entendi bem...

PROFESSORA: Parece a espiral, mas a diferença está nos momentos de intersecção de análise e síntese, representando o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Reitero: as três práticas são o caminho metodológico também em nossas aulas. Por isso, todos os conceitos são sempre retomados e aprofundados, de diferentes formas. Para auxiliar na síntese desta aula, peço que leiam o documento "Processo de formação de professores e produção de uma proposta de ensino de português", que está no livro *Em sobressaltos*. Nesse documento, apresento o que fiz como professora em todos os níveis de ensino em que atuei e o que fizeram os professores, desde a alfabetização até o ensino médio, cujo trabalho coordenei, com base nessas propostas. Ali estão sínteses de assuntos apresentados aos professores e planos de ensino elaborados pelo conjunto de professores de cada série ou para meus alunos do ensino médio e Cefam. Não se trata de modelo a ser copiado. Trata-se apenas de uma amostra

do que é possível fazer em trabalho coletivo. Leiam esse documento para a próxima aula, para acompanharem a síntese que apresentarei a vocês e perguntarem suas dúvidas. É importante relembrar: os textos meus cuja leitura recomendo são úteis apenas como "entrada", mas não devem substituir a leitura, neste caso, dos textos de Smolka e Geraldi que vocês devem ler para conhecerem por vocês, fazerem escolhas e tomarem *suas* decisões fundamentadas. Lembrem-se de que o mais importante não é concordarem comigo... Não dependem disso para serem aprovados na disciplina... Bom descanso e boas leituras!

4
O TEXTO

PROFESSORA: O texto de hoje é o poema "Procura da poesia", de Carlos Drummond de Andrade. É extenso. Têm paciência para ouvir? Conseguirão deixar de lado por alguns minutos a ansiedade com os textos que entregarão nesta aula?

ALUNAS E ALUNOS: Sim, professora. *(Em tímido coro, com tom mais de obediência do que de convicção.)*

ALUNA M. G.: Estou, mesmo, muito preocupada com o texto que temos de entregar hoje, mas é sempre bom ouvir sua leitura. Acho que vai ajudar a relaxar um pouco.

PROFESSORA: Conhecem Drummond, certo? Ao menos alguns poemas ou frases atribuídas a ele que circulam em redes sociais como "pensamentos" seus. Vou sintetizar as principais informações sobre esse poeta brasileiro e sua vasta obra. *(Anota na lousa nome, data de nascimento e morte, título do poema e o livro em que foi publicado. Apresenta aspectos da configuração textual: informações biobibliográficas do poeta, mostrando exemplares de alguns livros seus.)* O poema que escolhi é bastante conhecido. Integra o livro *A rosa do povo*, que está nesta

edição que tenho de *Poesia completa & prosa*, pela Editora Nova Aguilar. A edição é de 1977 e já não está mais completa, pois muitos outros livros do poeta foram publicados depois. *(Apresenta informações sobre a editora e seu projeto de publicação de obras completas de importantes escritores e poetas, nacionais e internacionais, destacando características da edição luxuosa: formato, tipo de papel e encadernação etc.)* As obras dessa editora foram muito importantes para minha geração intelectual, principalmente numa época em que o livro em papel tinha valor inquestionável. Para mim, livros dessa coleção eram objetos de desejo, mas custavam caro. Escolhi as obras de alguns autores e fui comprando com economias de meus salários como professora. O de Drummond foi o primeiro... Bem, vamos ao poema. *(Lê em voz alta e repete, enfatizando, versos da sétima e da oitava estrofes.)*

DRUMMOND: [...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de
/escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te
/provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
[...]

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

[...]
(1977, p.138-9)

PROFESSORA: Gostaram? Um belo exemplo de metalinguagem poética, não acham? Como naquele poema "Motivo", de Cecília Meireles, que li em outra aula. Um poema sobre o poema e, neste caso, em versos livres. Apesar de vocês não terem de escrever poemas para esta disciplina, a reflexão do poeta vale também para os textos que produziram para entregar hoje. Não acham?

ALUNA N. O.: Concordo mais ou menos, professora. Estou tão ansiosa com o texto que tenho de entregar que não vejo semelhança com o que Drummond fala... *(Risos nervosos.)*

PROFESSORA: Não se preocupe em demasia. Fiz apenas um convite à reflexão. Vamos então à atividade com os textos que produziram. Na próxima aula, serão apresentadas as sínteses desta e da anterior. Hoje, vivenciaremos e refletiremos sobre, de forma mais concentrada, a prática de análise linguística, por meio da revisão dos textos 1 de vocês. Vamos recordar: o tema é "Ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico", e o texto deve apresentar as seguintes características: desenvolvimento de argumentação fundamentada nos textos lidos e no conteúdo das aulas, com coesão e coerência, sem erros teórico-conceituais, de acordo com a modalidade escrita e a norma culta da língua portuguesa e com correta aplicação de normas ABNT para citações e referências, sem cometer plágio. E, sobretudo, propus um desafio: não "fazer trabalho", mas produzir TEXTO. Qual é, mesmo, a diferença entre "trabalho" e texto?

ALUNA B. S.: Entendi que a diferença é que para ser texto tem de ter autor, e trabalho é da "função aluno", como na "redação escolar" que Geraldi fala naquele artigo, quando ele compara a redação "A casa é bonita", do aluno que foi aprovado no primeiro ano, com o texto "menino pionhento", que foi reprovado no primeiro ano. *(Referindo-se ao artigo "Escrita, uso da escrita e avaliação".).*

PROFESSORA: Muito bem lembrado. É isso mesmo! O "trabalho" acadêmico que vocês costumam fazer tem características semelhantes às da "redação" escolar, feita para o professor "avaliar", como Geraldi critica, contrapondo esse "exercício escolar" à produção de textos. *(Lê em voz alta trechos do artigo.)*

GERALDI:

> [...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício.
> [...]
> Ao descaracterizar o aluno como *sujeito*, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que foi dita pela escola. (1984c, p. 121-2, grifos no original)

PROFESSORA: É para mostrar essa diferença que ele analisa os dois textos de alunos, que você cita e que analisamos em aula anterior. Vamos recordar. *(Lê em voz alta outro trecho do artigo.)*

GERALDI: O autor do texto 1 [“A casa é bonita”] foi aprovado no ano anterior; o autor do texto II [“menino pionhento”] está repetindo a primeira série e foi, portanto, considerado como não alfabetizado.

[...] o autor do primeiro texto entendeu o *jogo da escola*: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário trata-se de preenchimento de um arcabouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o *aluno-função*. Eis a *redação*.

O autor do segundo texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro polo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um *texto*, e não mera redação. Na verdade, o autor não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer sua palavra. (1984c, p.123, grifos no original)

PROFESSORA: Então: para produzir textos, de fato, é necessário assumir o lugar de autor, que escreve para interagir, em processos discursivos, na relação dialética entre pensamento e linguagem, entre discurso interior/para si e discurso externalizado/para Outro, como enfatiza Smolka em referência à alfabetização. *(Lê em voz alta trechos do livro.)*

SMOLKA: [...] [o] ponto de vista da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por que). [...] assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo [...]. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

[...] [a] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor. (1988, p.63-9)

PROFESSORA: Essas reflexões cabem também para vocês. Assumir o lugar de autor só é possível se quem escreve busca e encontra leitores/interlocutores, de fato, não avaliadores/"corretores". Para produzir textos escritos, é necessário considerar que se trata de interlocução à distância, ou seja, o interlocutor não está presente fisicamente, como em textos orais. A modalidade escrita não é transcrição da modalidade oral da língua. O texto escrito possibilita e demanda planejamento, revisão. E o sentido de um texto não está apenas em seu conteúdo, ou seja, em *o que* se diz, mas também no conjunto dos aspectos inter-relacionados que constituem sua configuração textual: por que, para que, quem, para quem, quando, onde, como e o que se diz/escreve. Vamos recordar esse conceito? *(Pega um dos livros que estão sobre a mesa e lê um trecho em voz alta.)*

MORTATTI: Como unidade de sentido, o texto abrange o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual [...], os quais se referem: [...] às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (2000, p.30)

PROFESSORA: É o lugar de leitora/interlocutora de vocês que quero ocupar. Para isso, vocês precisam assumir o lugar de autores, que produzem textos, de fato, para serem lidos, por mim ou por qualquer outro leitor. Textos "com alma", que convidem à interlocução, não que obriguem à avaliação/"correção". Não se trata de redigir (ou encomendar) "trabalhos", como alguns costumam fazer, para cumprir burocraticamente uma tarefa, para tirar nota boa, reproduzindo o que acham que o professor quer que escrevam, mas sabendo que talvez nem mesmo o professor se interesse em ler. Não aceitem essa situação de faz-de-conta-que-o-aluno-escreve/faz-de-conta-que-o-professor-lê. Minha proposta é participarem de processo, como sujeitos leitores e autores de textos, como uma forma de diálogo mediado pelo texto. Somente vivenciando essa condição vocês poderão refletir sobre ela e aprender, como experiência, para poderem propiciar aos seus futuros alunos condições de também se formarem como leitores e autores, que compreendem o sentido de um texto, porque assumem

o lugar de interlocutores na "arena" de que trata o filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin. *(Pega um exemplar do livro que está sobre a mesa e lê um trecho em voz alta.)*

BAKHTIN:

> [...] *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.
> [...]
> A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (1981, p.46-132, grifos no original)

ALUNA I. K.: Tudo isso é muito difícil! É muita exigência, professora. Não foi o que aprendemos a fazer até o ensino médio e mesmo aqui, no curso de Pedagogia. Acho que eu estou conseguindo entender mais um pouco, mas não sei se consegui escrever como autora nem ser leitora...

PROFESSORA: Calma! Aguardem o final do processo. Como nos ensina Willian Shakespeare no título de uma de suas peças: "*All's well that ends well*", que, em tradução literal, significa "Tudo fica bem quando termina bem". *(Anota na lousa, e os alunos copiam, alguns sorrindo.)* O mais importante neste momento é tomarem consciência do que já sabem e do que querem/precisam saber. Esse processo se dá no tempo e demanda tempo. Aqui é só o começo, a base para os que quiserem avançar... Vamos, então, à atividade de revisão dos textos. Comecem em duplas. Troquem seus textos com um colega, dando

preferência a quem ainda não tenha lido o que escreveram. O objetivo é conseguir o maior distanciamento possível, para ajudar o autor, que certamente não consegue enxergar problemas no texto ou porque já decorou ou porque considera que fez o melhor que podia. Não é? Bem, agora é momento de leitura silenciosa. O leitor pode anotar no texto, a lápis, seu diálogo com o autor e deixar registrado um comentário geral. Depois, ambos se reúnem para tratar oralmente dos apontamentos do leitor e negociar sentidos. O autor pode ou não concordar com eventuais comentários ou indicações de correção feitos pelo leitor. Se não concordar, apaga a anotação. Se concordar, pode fazer as alterações que desejar. Se tiverem dúvidas, podem consultar os livros e artigos ou me perguntar. *(Os alunos se concentram na atividade, envolvidos na leitura do texto de outro e nas anotações que fazem. Autor e leitor se reúnem, com uma pantomima de línguas interrompida por sussurros de borrachas e canetas. Quando terminam, a professora comenta o que observou.)* Observando a atividade que realizaram agora, fico muito satisfeita. Vivenciaram em síntese o texto como objeto de estudo, por meio do trabalho intelectual de reflexão linguística, epilinguística e metalinguística. Muito bom! Agora vou orientar a revisão coletiva, retomando as características e finalidades propostas para este texto. Peço que confiram e, se necessário, façam alterações à tinta, mas caprichem, para não poluir o texto, prejudicando as condições de legibilidade.

ALUNA J. A.: *(Depois de os alunos terem feito todas as alterações no texto, entregam-no para a professora.)* Como vamos saber se conseguimos ser autores? Você vai mesmo ler nossos textos? Vai dar a "devolutiva", para a gente saber em que avançar no próximo texto?

PROFESSORA: Claro que sim! Se eu não fizer isso, estarei sendo hipócrita e incoerente, não acha? E minha

proposta de trabalho não merecerá nenhuma credibilidade. Sua pergunta, porém, explicita a triste situação a que vocês estão acostumados... Por que se submetem?

ALUNA A. S.: Ah! A gente pede para os professores, mas não adianta muito... *(Outros concordam com acenos de cabeça e murmúrios resignados.)*

PROFESSORA: Retomemos. "Trouxeste a chave?" Essa pergunta do poeta vale também para o trabalho intelectual que vocês vêm realizando nesta disciplina, nas três práticas. E, hoje, enfatizando a análise linguística de textos, contemplamos as palavras, penetrando no texto, como autores e leitores de seus textos e também leitores dos textos dos colegas, negociando sentidos, refletindo sobre a língua em uso, considerando o diálogo com o outro. Fico muito satisfeita que tenham aceitado enfrentar mais esse desafio. Independentemente do resultado, lembrem-se da importância formativa do processo. Aprende-se a escrever escrevendo. Como fizeram também aqui. E um texto nunca está pronto e perfeito. São sempre versões. Sempre é possível avançar. Eu, por exemplo, estou produzindo aquele texto provocada pela interlocução com vocês. Já estou na 89ª versão e não sei se conseguirei terminar no prazo previsto para encaminhar à editora. O ritmo é lento, não por falta de experiência nem de vontade de escrever. Afinal, faço isso o tempo todo. É porque, além das interrupções com compromissos profissionais, é necessário tempo "de gaveta", como alertava o poeta Horácio... Bem, na próxima aula trarei de volta os textos 1 de vocês, com minhas anotações de leitura. E nas aulas seguintes trataremos da literatura infantil e da especificidade do texto literário no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico. Para participarem das aulas, não se esqueçam de ler o livro de Cademartori e os artigos que indiquei, já faz tempo... Boas leituras!

5
A literatura (infantil)

PROFESSORA: Para hoje, escolhi os poemas "Autopsicografia" e "Isto", do poeta alemão Fernando Pessoa, e trechos do livro *Peter Pan e Wendy*, do escritor japonês *Sir* James Matthew Barrie. *(Pronuncia com ênfase os adjetivos gentílicos, e os alunos vão anotando atentamente as informações.)* Conhecem?

ALUNA B. E.: Eu conheço alguma coisa de Fernando Pessoa. Acho que estudei para vestibular. É aquele que tem pseudônimos?

ALUNA F. A.: Desse outro escritor eu nunca ouvi falar, mas conheço a história de Peter Pan. Já vi num filme da Disney.

PROFESSORA: Ora, ora, ora! É engraçado ver todos anotando atentamente o que eu disse, que Pessoa é alemão e Barrie é japonês. E ninguém me questionou...

ALUNA A. O.: Estranhei, mesmo, pois achava que Fernando Pessoa era brasileiro. Mas se você disse que era alemão, achei que eu é que não sabia... *(Risos.)*

ALUNA M. V.: Ah! Eu nem reparei no "japonês"... *(Risos.)*

PROFESSORA: *(Em tom bem-humorado.)* É muito esquisito mesmo! Vamos rir um pouco da situação. "*Ridendo castigat mores*." Essa é uma frase em latim, que significa "Corrige os costumes sorrindo", princípio da comédia criado pelo poeta francês Jean de Santeul. Ora! Vocês criticam tanto a "educação bancária", defendem que os alunos devem ser questionadores, não podem apenas ouvir, e que o professor não pode só transmitir conhecimentos etc. e acabam acreditando em inverdades só porque a professora falou? Agradeço pela consideração, mas precisam sempre perguntar "o que é isto?", mesmo que tenha sido dito por mim... James Barrie é escocês e Fernando Pessoa é português... Vamos começar com este. Escreveu sua obra principalmente em português, além de alguns poemas em inglês e em francês. É considerado um dos mais importantes poetas portugueses, depois de Camões. Vou sintetizar principais informações sobre ele e sua vasta obra. *(Anota na lousa nome e data de nascimento e morte, título dos poemas e apresenta informações biobibliográficas do poeta, destacando os heterônimos e diferenças em relação a pseudônimos.)* Os poemas que escolhi são bastante conhecidos. Foram publicados no *Cancioneiro*, de Fernando Pessoa ele-mesmo, e estão nesta edição que tenho de sua obra poética, pela Editora Nova Aguilar. É de 1984, e já há algum tempo não está mais completa, porque foram descobertos outros livros do poeta com outros heterônimos. Vamos aos poemas. *(Explica o significado de "deveras", "comboio" e "enleio" e lê os poemas em voz alta, repetindo alguns versos.)*

PESSOA: Autopsicografia

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.
([1931] 1984a, p.98-9)

Isto

Dizem que finjo ou minto
Tudo o que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livre do meu enleio,
Sério do que não é.
Sentir? Sinta quem lê!
([1933] 1984b, p.99)

PROFESSORA: Gostaram? Também neles está presente a metalinguagem poética, com uma importante reflexão

sobre o conceito de literatura e ficção, que estudaremos nesta e nas próximas aulas.

ALUNA A. I.: É complexo, professora. O poeta finge a dor que sente de verdade?! Então não é mentira...

PROFESSORA: Isso, mesmo. Observem que "fingir" não tem aqui sentido "pejorativo", mas indica imaginação, invenção, como características da criação literária. Não se trata de mentira, mas de representação da realidade subjetiva e objetiva. Observem também o chamamento ao leitor, como aquele a quem cabe sentir o que o poeta escreve... Sugere uma boa reflexão sobre a função da literatura... Agora vamos à leitura de *Peter Pan e Wendy*, de Barrie. *(Anota na lousa nome, data de nascimento e morte, título do livro e apresenta aspectos da configuração textual: informações biobibliográficas do escritor, da época, das edições inglesa e brasileira que trouxe para mostrar e a relação com leitores previstos.)* É um clássico da literatura infantil. Certamente, vocês conhecem o núcleo da história e o protagonista, Peter Pan. E conhecem por meio das inúmeras adaptações em livros, desenho animado e filmes. Certamente, porém, desconhecem o texto integral. Foi escrito originalmente como roteiro de peça de teatro, gênero dramático, e apresentada em 1904, em Londres, Inglaterra. Em 1911, foi publicada como conto ou romance, gêneros em prosa. *(Retoma informações sobre os gêneros literários que apresentou em aulas anteriores.)* Ouçam as informações que estão na orelha desta tradução brasileira: "Em 1930 J. M. Barrie doou os direitos autorais do livro a um hospital infantil de Londres. Em 1987, cinquenta anos após a morte do autor, esses direitos expiraram, mas o Parlamento inglês abriu uma exceção e determinou que o hospital continuaria a recebê-los enquanto existisse". Se tiverem interesse, recomendo assistirem ao filme biográfico *Em busca da terra do nunca*,

de 2005, em que é narrado o processo de Barrie para criação da peça. Vale a pena!

ALUNO M. S.: Nossa, professora! Que coisa bonita o que ele fez. Eu não sabia de nada disso, nem que o livro era grosso assim!

PROFESSORA: O texto integral é extenso, principalmente quando comparado com as adaptações bem simplificadas, como as que se encontram em escolas. O exemplar que eu trouxe é de uma das edições brasileiras com texto integral, com 222 páginas, em formato grande. Foi publicado em 1999, pela Companhia das Letrinhas, com tradução de Hildegard Feist e ilustrações de Michel Foreman. Recebeu o selo "Altamente recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, tradicional instituição brasileira, com sede no Rio de Janeiro. *(Apresenta informações sobre editora, formato, capa, papel, ilustrações, destaca a diferença entre texto integral, tradução e adaptação, especialmente em textos destinados a crianças e jovens e apresenta resumo do enredo.)* Trouxe também uma edição inglesa. O conteúdo é o mesmo, mas as características físicas de cada volume variam conforme o público a que se destina cada edição. Este é um exemplar da coleção *Collector's Library*, Biblioteca do Colecionador, em português, com 228 páginas. Vejam a edição luxuosa e especial: formato pequeno, sobrecapa com texto de orelha, capa dura, folhas de papel bem fino, quase papel-bíblia, folhas com cortes dourados, fita de cetim para marcação de páginas. Ilustrando a sobrecapa, há uma imagem do Capitão Hook e também a informação: "*Complete & Unabridged*", "Completa e integral", em português. Infelizmente, não será possível ler o livro todo. Vou ler somente o primeiro parágrafo do "*Chapter one – Peter breaks through*". Vou ler o original, em inglês. Não se preocupem se não souberem o significado das palavras. Apenas ouçam e sintam! Depois vou ler o

mesmo trecho do "Capítulo 1 – Surge Peter", na tradução brasileira. *(Lê o parágrafo, enfatizando o primeiro e o último períodos.)*

BARRIE: *All children, except one, grow up. They soon know that they will grow up, and the way Wendy knew was this. One day when she was two years old she was playing in a garden, and she plucked another flower and ran with her to her mother. I suppose she must have looked rather delightful, for Mrs. Darling put her hand to her heart and cried: 'Oh, why can't you remain like this for ever!' This was all that passed between them on the subject, but henceforth Wendy knew that she must grow up. You always know after you are two. Two is the beginning of the end.* ([1911] 2008, p.93)

Todas as crianças crescem – menos uma. Elas logo descobrem que vão crescer, e a maneira como Wendy descobriu isso foi a seguinte. Um dia, quando tinha dois anos, ela estava brincando no jardim e, depois de colher mais uma flor, correu para junto de sua mãe. Acho que ela devia estar linda, pois a sra. Darling levou a mão ao coração e exclamou: "Ah, se você ficasse assim para sempre!" Foi tudo o que aconteceu entre elas com relação a esse assunto, mas a partir daí Wendy soube que teria de crescer. A gente sempre sabe, quando tem dois anos. Dois é o começo do fim. (1999, p.7, trad. Hildegard Feist)

PROFESSORA: Desta vez, parece que não preciso perguntar se gostaram. Vejo enleio e satisfação nos olhares de vocês... Que bom! Querem comentar? *(Faz-se um silêncio*

reverencioso e sereno.) Chamo a atenção para outro aspecto do trecho que li. Não era meu objetivo destacá-lo, mas agora me dou conta de que pode ser é um bom exemplo para vocês de introdução de texto e de construção de parágrafo! Observem que nela está contida, em estilo elevado, a síntese de todo o enredo. Quem conhece o núcleo da história identifica rapidamente. Atentem para as frases inicial e final do parágrafo: "Todas as crianças crescem – menos uma" e "Dois é o começo do fim". Uma maravilha, não acham?

ALUNA P. M.: Eu não tinha reparado nisso, mas, agora que você falou, acho que consigo ver sim. Acho que vou gostar mais dessa parte das aulas, sobre literatura...

PROFESSORA: Que bom! Espero que goste mesmo! Vamos à síntese da aula anterior. Quem quer apresentar?

ALUNA R. O.: Eu, professora. (*Lê o que escreveu.)*

PROFESSORA: Está bem adequada em relação ao conteúdo da aula, mas vou destacar um aspecto, que venho destacando nos textos de vocês. Observo que anotam atentamente o que falo nas aulas, mas isso pode resultar em alguns problemas. Na maioria das vezes, as anotações de vocês são uma espécie ou tentativa de paráfrases de minhas falas, já que nem sempre é possível anotar tudo com exatidão. E, como combinamos, não autorizo gravação de áudio das aulas. Parafrasear é difícil e nem sempre dá certo, como já expliquei, porque não há sinonímia perfeita, ainda mais quando se trata de termos que designam conceitos teóricos. Se alteram o termo, alteram o sentido, o conceito e a fundamentação teórica, como venho apontando nos textos de vocês: não podem substituir, por exemplo, "produção de textos" por "construção de textos", "interação" por "expressão" ou "comunicação". Além desses, há pelo menos dois outros problemas.

Muitos vêm utilizando o registro das aulas como substitutivo dos textos que deviam ler. E muitas vezes fazem citações atribuindo a mim afirmações incorretas que eu não disse. Advirto novamente: vocês devem ler os textos que indico. Minhas aulas não têm a função de "apostilas". Tudo o que apresento aqui está também em textos meus ou dos autores indicados. Leiam e, quando precisarem citar, utilizem os originais escritos. Lembrem-se do poema de Brecht: "O que não sabe por conta própria/ não sabe".

ALUNA R. O.: Entendi. Vou tentar fazer isso, mas você sabe que nem sempre dá tempo de ler tudo o que você indica... Além de estudar e trabalhar, muitas aqui têm filhos pequenos, como eu... Sei que não justifica, mas nossa situação não é fácil...

PROFESSORA: Sei disso, mas em respeito a vocês eu sempre ouço o que falam e leio o que escrevem. Não posso, portanto, deixar passarem os problemas, como se vocês fossem incapazes de compreender e avançar. Não posso tratá-los como "café com leite", como se fossem "menores", "coitadinhos", que devem ser poupados de aplicação de regras, como em brincadeiras infantis. Para mim, vocês são "gente grande" que querem continuar crescendo e merecem tratamento honesto e exigente. Sem dissimulação. Sem peterpanização... Então, vamos às reflexões sobre literatura infantil. Como comentei no início do semestre, eu ministrava disciplina com essa denominação na habilitação em Educação Infantil deste curso de Pedagogia. Com a reestruturação curricular imposta pelas diretrizes nacionais, as habilitações foram extintas. Então, propus e foi aceita a inclusão, nesta disciplina, do conteúdo daquela, porque entendo que é essencial para a formação de professores. Mesmo sabendo que seria necessário mais tempo para tratar do assunto, considero que ao

menos vocês aprenderão conceitos básicos, que possibilitarão aprofundamento, se tiverem interesse e necessidade. Teremos, portanto, poucas aulas para tratar desse assunto tão importante quanto pouco conhecido por vocês. Por isso, selecionei os principais aspectos, aqueles que vocês não podem deixar de aprender, para continuar estudando e pensando sobre o assunto. Para auxiliar na organização das aulas, apresento três questões norteadoras das reflexões: "O que é literatura infantil?", "Para que serve a literatura infantil?" e "Como ensinar literatura infantil na escola?". E antecipo respostas pouco esclarecedoras, mas muito provocativas, espero. Não é possível definir literatura infantil. Ela não serve para nenhuma finalidade pragmática. E não se ensina literatura infantil.

ALUNA D. F.: *(Com expressão bem-humorada.)* Como assim? Está brincando de novo? Não se pode definir, não serve para nada, não se ensina. Então o que a gente vai aprender?

PROFESSORA: Aceitou a provocação, hein? Muito bem! Esta será uma aula introdutória. O foco estará no substantivo "literatura". Por enquanto, esqueçam o qualificativo "infantil", pois sei que é o que vocês mais veem nessa expressão. (*Anota na lousa a expressão, destacando a palavra "literatura" com giz amarelo e letras maiúsculas, em tamanho grande, e a palavra "infantil" entre parênteses, em giz branco e letras minúsculas, em tamanho muito reduzido, quase imperceptíveis à distância.*) Se não é literatura, não pode ser literatura infantil. Literatura é arte, uma manifestação de criação artística em que se utiliza esteticamente a linguagem verbal. A palavra "literatura" se origina do latim "*littera*", que significa "letra", e passou a ser utilizada no século XVIII, em substituição à palavra "poesia", do grego "*poíesis*", que significa "ação de fazer, de criar algo". Era utilizada desde a Antiguidade

greco-latina, para designar essa manifestação artística, principalmente escrita em versos, com finalidade, entre outras, de facilitar a memorização, e em diferentes gêneros poéticos: lírico, épico e dramático. *(Apresenta exemplos de textos e autores clássicos de cada gênero, como a lírica de Safo, os poemas épicos de Homero e as tragédias de Sófocles, e a importância desses poetas que são lidos até hoje. Sintetiza informações sobre as definições de poesia, de acordo com teorias formuladas pelos filósofos gregos Platão e Aristóteles e pelo poeta romano Horácio.*) Destaco alguns conceitos formulados por Aristóteles em sua *Arte poética*: "mimese", que significa "imitação", e "verossimilhança", que significa "parecido com a verdade". Ele compara a atividade do poeta, que conta o que poderia ter acontecido, por isso atinge o universal, com a do historiador, que tem compromisso de contar o que aconteceu, por isso trata de pessoas e feitos particulares. Nesse sentido, o poeta imita, representa a realidade, mas não mente, como alegava Platão, que expulsou os poetas de sua *A República*. O poeta é um fingidor, naquele sentido formulado por Fernando Pessoa... Outra contribuição importante para nossa reflexão é a de Horácio, que em sua *Arte poética* trata também da natureza ética da poesia: a busca de equilíbrio, de harmonia entre útil e agradável, entre comover e deleitar. Essas teorias foram incorporadas à tradição de estudos sobre literatura e podem ser estendidas também à prosa de ficção, que se expandiu em seus diferentes gêneros, como romance, novela, conto, especialmente a partir do século que XVII, com a publicação, em duas partes, em 1605 e 1615, do livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, que é considerado o fundador do romance moderno no Ocidente. Certamente, vocês conhecem o protagonista e alguns episódios deste extenso livro *(Mostra o exemplar que trouxe para a aula.)*, que também teve muitas adaptações para crianças, como a do

escritor brasileiro Monteiro Lobato, entre outros. *(Mostra exemplares da adaptação por Lobato e outros.)* Estão conseguindo acompanhar? É muita informação?

ALUNO G. M.: Nossa, professora! Eu me esforço muito, mas não sei se consigo me lembrar de tudo. Nunca tinha ouvido falar disso. Quanta coisa interessante!

PROFESSORA: O mais importante agora é vocês tentarem apreender ao menos a complexidade e a historicidade do conceito de literatura e de literatura infantil, mesmo que não compreendam os detalhes. Vou dar um "salto cronológico" para situar a origem da literatura infantil no Ocidente. Muitas das informações que passo a apresentar estão também no livro *O que é literatura infantil*, de Cademartori, que, espero, já estejam terminando de ler. Essa autora também problematiza o conceito, situando sua constituição histórica. A origem da literatura infantil, nos séculos XVII e XVIII, na Europa, está diretamente relacionada com fatores políticos, sociais e culturais, como a Revolução Industrial e a ascensão da burguesia, a criação e a expansão de um "mercado" editorial e, principalmente, o conceito de infância como construção social moderna e a expansão da educação escolar. *(Apresenta detalhes da história do gênero na Europa e no Brasil, até os dias atuais.)* No Brasil, a literatura infantil "propriamente dita", nas palavras do historiador Leonardo Arroyo, se inicia com Monteiro Lobato na década de 1920, tendo como precursora a literatura oral e a literatura escolar. E, como Cademartori ressalta, o considerável crescimento do gênero em nosso país, a partir da década de 1980, reforça a importância de problematizar sua relação com a educação escolar. *(Lê em voz alta um trecho do livro.)*

CADEMARTORI: A partir desses fatores é que se pode avaliar o lugar que a literatura infantil ocupa, hoje, no Brasil, e sua relação

> direta com o processo de democratização por que passa o país, uma vez que se liga com a preocupação de formar gerações capazes de pensamento crítico e de superar os limites das experiências já adquiridas. (1986, p.19-20)

PROFESSORA: Para obterem mais informações e avançarem nessas reflexões, insisto que terminem de ler o livro de Cademartori até a próxima aula. Vocês podem também encontrar informações nos livros de Phillipe Ariès, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman e de Arroyo, todos eles referenciados na bibliografia no plano de ensino da disciplina e com exemplares disponíveis na biblioteca da faculdade. Nas próximas aulas, vou retomar aspectos específicos dentre os introduzidos hoje. Por ora, destaco reflexões relacionadas com as questões que propus. Não é possível definir, com exatidão, o que é literatura infantil, mas por ora já podem entender o que não cabe nesse conceito. É um bom começo. Recordem que "infantil" não tem sentido qualificativo nem desqualificativo, como algo de menor valor. Refere-se ao público previsto, mas nem tudo que se escreve e se publica para crianças é, de fato, literatura. Nem todo livro para crianças é livro de literatura infantil, de ficção, num primeiro sentido. Pode ser livro informativo ou instrucional, por exemplo. E muitos livros escritos "para adultos" foram "escolhidos" pelas crianças como seus preferidos. Proponho, então, uma definição aproximativa de literatura e de literatura infantil, que se encontra neste livro e neste artigo, também referenciados no plano de ensino. *(Lê o trecho para os alunos.)*

MAGNANI: [...] [literatura:] conjunto de textos, enfeixados sob essa denominação, em decorrência de determinadas [...] condições de

emergência [...] produção, edição, difusão, instituições escolares e universitárias, as condições de aprendizagem da língua e da leitura, diferentes instâncias legislativas nesse domínio como as academias, os prêmios literários, as revistas, a definição de "domínio cultural" e de "*corpus* literário", e a imagem implícita e pressuposta de leitor e de leitura, sem hierarquização entre esses elementos. (1989, p.6)

MORTATTI: Por literatura infantil entendo um conjunto de textos – escritos por adultos e lidos por crianças – que foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de certas características sedimentadas historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a Academia.

[...]

Em decorrência dessa condição de origem, tem-se uma unidade múltipla determinantemente constitutiva do gênero – simultaneamente literário *e* didático –, a qual implica reconhecer que os termos *literatura* e *infantil* não se encontram em relação de oposição, mas de complementaridade, embora indiquem hierarquização semântica constitutiva de sua natureza: substantivamente *literatura*, cujo atributo qualificativo é *infantil*. (2001, p.182)

PROFESSORA: Quanto à função dos textos de literatura infantil, ela está relacionada com essa "unidade múltipla

constitutiva", o que resulta, muitas vezes, em equívocos e confusões, quando os professores utilizam a literatura infantil como pretexto, tentando unir conteúdo útil a uma forma agradável. Mas o que caracteriza a literariedade não é apenas seu conteúdo. Então, não se trata de ler apenas o conteúdo do texto literário e utilizá-lo com finalidades pragmáticas, como pretexto para resolver dificuldades ou problemas dos alunos, como se fosse uma forma de disfarçar, com sabor agradável, o gosto de um remédio amargo, até porque o conhecimento não é amargo... Quantas vezes se ouvem professores dizendo, por exemplo: "Tenho um livrinho bom para ajudar os alunos com problemas de aprendizagem ou com a família, ou para ensinar a preservação da natureza, ou para ensinar comportamentos disciplinados, direitos humanos etc.". De fato, os textos literários podem ser escolhidos conforme a utilidade de seu conteúdo para finalidades como essas, mas, nas aulas de língua portuguesa, esse uso utilitarista é indevido, como critica também Edmir Perrotti, em seu livro referenciado no plano de ensino. Como já disse, não é "proibido" usar a literatura com essa finalidade. O que está em discussão aqui, nesta disciplina, é seu lugar no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico. Para isso, o bom texto literário precisa ser "apenas" lido, com finalidade de fruição e deleite de sabores e saberes, para a formação do gosto pela leitura e do gosto estético. Como fator de humanização. O "direito à literatura" é um dos direitos humanos, conforme Antonio Candido. Para isso, insisto, é necessário oferecer *bons* textos literários às crianças, sem tratar os alunos como incapazes ou "café com leite". Sem tatibitate, sem peterpanização, nem das crianças, nem da literatura infantil, nem... do professor. Sem buscar "falsa popularidade". Esse é o título de um poema do poeta alemão Friederich Hölderlin, que contém apenas estes dois versos: "Que conhecedor dos homens!

Faz-se criança com as crianças,/Mas a árvore e a criança buscam o que é mais alto do que elas". Trato disso em vários artigos e em "Literatura (a boa): mantenha sempre ao alcance de crianças", que recomendo que leiam. É preciso mais do que gostar dos alunos e do magistério. "De boas intenções o inferno está cheio", como escreveu o escritor inglês Samuel Johnson, ou "O caminho do inferno está pavimentado de boas intenções", segundo Karl Marx. Portanto, é preciso oferecer o melhor, e, para isso, também o professor deve sempre avançar na formação de seu gosto estético. Precisa ler literatura para si, para sua idade adulta, não apenas para escolher o que vai oferecer a seus alunos... Se não gosta de ler e de escrever, se não é leitor da boa literatura, como vai ensinar seus alunos? Cabe aqui uma comparação com as instruções de segurança em aeronaves: "Em caso de despressurização da cabina, máscaras de oxigênio cairão automaticamente sobre suas cabeças. Coloque a máscara primeiro em você, antes de ajudar crianças do seu lado ou outras pessoas". *(Repete a última frase, que os alunos ouvem com atenta perplexidade.)*

ALUNA Y. R.: *(Com expressão de riso.)* Ah, professora! Estou rindo, mas é de nervoso. Não ensinaram a gente a pensar assim, mas é tão óbvio o que você está dizendo! Então, temos muito ainda para ler e para aprender. Vai demorar, hein?! Enquanto isso, como fazer para ensinar os alunos a lerem a boa literatura?

PROFESSORA: Compreendo seu "nervosismo", mas não desanime. Formação se dá no tempo. E também para isso não bastam boas intenções. Lembra-se daquele divertido ensaio, "As boas intenções", de Italo Calvino que li para vocês? Então, é ler ou ler. Não há outro jeito. Comece "apenas" lendo, para você, por deleite. Tempo? É uma questão de preferência, como dizia meu querido professor Jorge Cury, falecido recentemente... É também

uma questão de saber escolher entre isto e aquilo, como no poema, nada "infantil", de Cecília Meireles, que li em outra aula. Agora vamos à sua pergunta que é semelhante à terceira questão norteadora destas aulas: "Como ensinar literatura infantil na escola?". Ora, por tudo o que expus, não se ensina literatura, em abstrato. Ensina-se a ler bons textos literários, lendo sua configuração textual. Como venho fazendo com vocês. Nesse sentido, o texto literário é um dos tipos de texto a ser privilegiado no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico. A leitura de textos literários integra essa proposta e com base nos mesmos princípios: aprende-se a ler lendo; ensinar a ler implica também ler junto ou para os alunos o que eles ainda não sabem ler sozinhos, para ajudá-los a conhecer o que ainda não conhecem, para ajudá-los a avançar na formação do gosto. A questão é, portanto, considerar a especificidade do texto literário, como objeto de estudo, no trabalho interdisciplinar que o professor polivalente realiza. E ter coragem de fazer escolhas estéticas e políticas, consequentes e fundamentadas, arriscando-se a participar, de fato, de processos decisórios coletivos, expondo argumentos e debatendo diferenças.

ALUNA N. F.: Professora, estou aqui pensando na aula de hoje. Acho que entendi aonde você queria chegar. E gostei. Foi uma delícia ouvir a história que você contou, viu? Você sempre fala com paixão, mas desta vez o assunto é apaixonante também... Até acho que essa aula foi a mais interessante de todas. E outros alunos acham isso também. Muitos comentários no intervalo. Você reparou como ficaram em silêncio e que só alguns saíram antes de terminar a aula?

PROFESSORA: Reparei sim e fico contente de ouvir de você. Foi muito bom para mim também. Parafraseando

Calvino, "Há coisas que só a literatura pode nos oferecer...". Bem, em frente! Para próxima aula: tragam livros que são considerados de literatura infantil, conforme critérios, tais como: são assim classificados nas prateleiras da biblioteca da escola, ou no catálogo de uma editora, ou ganharam de presente quando crianças etc. Vamos analisar a configuração textual desses livros, com o objetivo de identificar e problematizar conceitos de literatura infantil em circulação. Eu também trarei vários exemplos de: livros originalmente não escritos para crianças, mas que se tornaram clássicos da literatura infantil, por meio de adaptações ou não, como *Robinson Crusoé*, de D. Defoe, *Viagens de Gulliver*, de J. Swift, *Fábulas*, de Esopo e de La Fontaine, contos de *As mil e uma noites,* contos de Perrault, Grimm e Andersen; livros, também clássicos, escritos para esse público e que agradam igualmente a adultos, como *As aventuras de Pinóquio*, de C. Collodi, *Alice no País das Maravilhas*, de L. Carroll; livros de M. Lobato e de autores brasileiros, especialmente os que se especializaram nesse gênero a partir da década de 1980; livros com texto escrito ou texto visual. Bem, nas próximas aulas, teremos "livros à mão cheia", como no verso do poeta Castro Alves. Conto com a ajuda de vocês para carregar as sacolas... *(Risos e solidários sinais de "positivo".)* Apresentarei também orientações para produzirem o texto 2 sobre o tema "Literatura infantil no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico". Até lá! Bom descanso!

6
A avaliação do processo

PROFESSORA: Hoje vou devolver seus textos 2. Comentarei as anotações que fiz e vocês poderão analisá--los, comparando com os textos 1, para avaliarem se conseguiram avançar. Em seguida, faremos a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e encerrarei a aula com leitura de um poema. Comecemos, então, com a análise do texto 2, como fizemos com o texto 1, lembram? *(Distribui os textos e aguarda os alunos lerem as anotações.)* E então? É importante que vocês perguntem suas dúvidas sobre tudo o que anotei. Esta é nossa última aula, mas espero que esse não seja o último *texto* que produzirão na vida, como autores.

ALUNA F. P.: *(Com expressão desolada, depois de ter lido seu texto.)* Me esforcei tanto, mas vejo que não tive muito avanço... Até concordo com suas anotações, mas você precisa lembrar que é muito exigência para nós, isso de ser autores, argumentar com fundamento nos textos que a gente leu e sem cometer plágio. Tudo isso é novo para nós. Você ensinou a fazer, mas o tempo foi curto para aprender tudo.

ALUNO K. S.: *(Com expressão bem-humorada.)*. É difícil mesmo! Eu também sinto assim. Não gosto de ver que avancei pouco. Acho até que já aprendi algumas coisas, como argumentar, fundamentar, citar corretamente, não cometer plágio, mas no meu texto ainda tem erros teóricos e de coesão. Não gosto, mas não reclamo muito. O rigor é uma maneira de não reproduzir a mediocridade...

PROFESSORA: *(Após outros alunos pedirem esclarecimentos ou manifestarem desagrado com as anotações.)* As manifestações de vocês já contêm avaliações. Vamos, então, nos concentrar na avaliação do processo, como propus?

ALUNA F. M.: Explica melhor. Vai ter prova hoje? Você não avisou... Quem faltou vai ficar sem essa nota?

PROFESSORA: Sua pergunta é esquisita, mas muito significativa! Eu disse "avaliação", e vocês logo imaginam que usei um eufemismo, ou seja, uma palavra mais agradável para suavizar, disfarçando, neste caso, a temida situação de "prova". Sei que, infelizmente, vocês estão acostumados a dissimulações deste tipo: "Não precisam ficar ansiosos. É só uma avaliaçãozinha...". O que proponho é avaliação, mesmo, no sentido de analisar o valor do processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina, com base no plano de ensino: aonde chegamos em relação ao que tínhamos planejado? Peço, então, que produzam um texto escrito contendo autoavaliação, avaliação da turma e da professora. No processo! Quais os pontos positivos e os negativos que querem destacar? Têm reclamações, críticas, sugestões? Lembrem-se de que não é "prova" disfarçada e que a aprovação de vocês não depende de suas opiniões. Sejam sinceros. Tudo o que vocês disserem é importante para mim. Muitos de vocês comentaram ter ficado assustados com as duras críticas a meu

respeito e sobre a disciplina, que ouviram de alunos dos anos anteriores, não foi? Durante as aulas e no texto final de avaliação, porém, eles não me apresentaram as "duras críticas" que vocês me contaram. Ao contrário. A maioria elogiou e alguns foram discretos nas reclamações. Ou não foram sinceros comigo, ou estão tentando exercitar "poder de veteranos" para apenas aterrorizar vocês. De qualquer forma, atitudes desse tipo não contribuem para nada... Insisto: ninguém será reprovado por criticar ou por discordar; nem será aprovado por elogiar e concordar comigo. Vamos ao texto?

ALUNAS E ALUNOS: *(Em coro.)* Sim! *(Começam a escrever.)*

PROFESSORA: *(Depois que os alunos terminam seus textos.)* Gostariam de compartilhar conosco o que escreveram? *(Alguns alunos comentam e/ou leem em voz alta trechos do texto que produziram, intercaladamente com comentários de colegas e da professora.)*

ALUNA B. S.:[1] Eu quero. Preciso dizer que me senti mal em muitas aulas. Vou ler o que escrevi: "Eu achava que sabia fazer bons trabalhos para sua disciplina. Sempre tirei nota boa. De repente chega alguém e te mostra que não é nada disso, que não é por aí... Fiquei pensando: que tipo de professor vai ser eu, sem conhecer uma das coisas mais importantes? Vou chegar lá e ensinar o que aprendi? Formar do mesmo jeito que fui formada? Ser um professor 'meia boca' e achar que está tudo bem? Não! Não quero ser esse professor, eu quero chegar à sala e assim como

---

1 Os autores dos trechos escritos que são citados entre aspas nesta cena autorizaram sua utilização. Alguns solicitaram divulgação também de seus nomes, outros não se manifestaram sobre isso. Optei, então, por indicar apenas as iniciais dos nomes de todos. [Nota da pesquisadora]

você, ser culta, ter conhecimento, fazer pensar, desestruturar meus alunos".

ALUNA E. S.: "No primeiro texto após as orientações dadas em sala e tudo que ouvi nos bastidores, me preocupei em não cometer erros ortográficos, logo descobri que isso seria o que menos importaria neste primeiro momento, o que já me deixou um pouco preocupada, pois se errar não seria 'tão importante' o que seria então? O desespero tomou conta... será que tudo que falam por aí era verdade?"

ALUNO C. C.: "Como professor em formação, esta proposta me deixou surpreso, fazendo-me recordar de quando era aluno das séries iniciais do ensino fundamental. No ensino de língua portuguesa a professora utilizava somente a cartilha *Caminho Suave*. Jamais imaginei que as práticas com textos, propostas pelo professor Geraldi, pudessem ensinar a criança a ler, escrever e fazer análise linguística de textos. Isso é fantástico!"

ALUNA A. C.: "Uma coisa que aprendi e que foi muito importante para mim é que a escrita não é mera transcrição da fala. Como diz Smolka, '[...] é uma forma de organizar as ideias'. E como você diz: '[...] lendo e produzindo textos que se aprende a ler e a escrever'."

ALUNO A. M.: "A disciplina foi um grande desafio. Não imaginava que ficaria tão interessado nas aulas, tenho muita dificuldade desde o ensino médio em língua portuguesa e literatura. [...] Tem a configuração textual, os princípios, que a professora passou, eu nem imaginava, e não vou esquecer, que fazemos textos, e que o texto só existe se tiver um autor, o texto só é lido se tiver um leitor, que o texto que escrevo é sempre para alguém ler."

ALUNA N. R.: "No decorrer do semestre, pudemos vivenciar as práticas de leitura, produção e análise linguística

de texto, o que demonstrou muita coerência por parte da professora, já que a todo momento nos foi dito sobre trabalharmos desta forma. Nossa classe teve bastante dificuldade com a produção de texto, se tratava de algo autoral que nunca fomos desafiados a fazer. Vejo esta prática como algo que quebra os nossos paradigmas enquanto alunos e futuros professores, fazendo com que repensemos nossas vivências em língua portuguesa."

ALUNA A. M.: "Apesar do empenho, tive muitos erros no texto 1, o que me deixou muito abalada. Mas isso aumentou meu empenho na escrita do texto 2. Procurei a professora para tirar dúvidas no fim das aulas. [...] Apesar do texto 2 não ter saído como planejei, (na revisão na sala de aula notei mais erros), estou com minha consciência tranquila que eu dei o meu melhor, de que perdi horas de sono pensando no que escrever e me atentei ao que mais errei nos textos anteriores (a ligação de um parágrafo ao outro) e a partir de tudo isso procurei avançar."

ALUNA L. J.: "A partir do momento que reconheci o texto e a literatura como um direito a ser concedido a todos é que pude compreender a importância do texto para o sujeito. Reconheci a necessidade de conhecer aquilo que ainda não conheço, o que despertou em mim o desejo de me formar leitora, de superar os desafios. E acho que um semestre é muito pouco tempo para esta disciplina. Devia ser pelo menos um ano todo. E seria melhor ainda se a gente tivesse essa disciplina no primeiro ano do curso. Assim, a gente não ia ter tanta dificuldade." Entendi melhor quando li no livro *Em sobressaltos*, que esse tipo de trabalho se dá no tempo e precisa de tempo... Então me sinto menos angustiada. Tenho de continuar escrevendo.

ALUNA T. F.: Uma das coisas que me marcou foi a fala da menina na epígrafe do livro de Smolka. Quando

perguntam "O que é 'afia'?", ela responde "Sou eu, porque a mamãe diz – Vem cá, minha fia". Vi isso na prática. "Quando fui estagiária da prefeitura, acompanhei parte do processo de alfabetização de um aluno do segundo ano. Eu tinha como prática, quando ele lia uma palavra que eu supunha complicada ou desconhecida, de perguntar se ele sabia o significado. Num dia, após ele ler a palavra 'embora', que no texto tinha o sentido de 'apesar de', 'conquanto' fiz como de costume e ele me respondeu o seguinte: 'Embora é assim, meu pai e minha mãe são separados, aí quando meu pai vai me ver ele tem que ir embora no final da tarde'."

ALUNA Y. R.: Nunca vou esquecer do que você disse naquela aula sobre a gente ter de ler bons textos literários para nós, adultos, literatura de "gente grande", não só textos para crianças, para trabalhar com nossos alunos. Nunca tinha pensado nisso. Levei o maior susto quando você comparou com a instrução de segurança no avião. Se eu não for leitora e autora de textos, não vou poder ajudar os alunos a ler e escrever. Não esqueço mais.

ALUNA G. M.: "A matéria foi diferente da expectativa que tive no começo. [...] Deve ser visível para você as marcas de oralidade persistentes nos meus textos escritos, ainda que nem sempre sei como lidar com todas elas posso ao menos afirmar que consigo notá-las e aos poucos, com muita paciência vou aprimorar meus textos. A única crítica que tenho de sua matéria não chega a ser uma crítica. A maior parte dos alunos tem medo de te perguntar quando sentem aquela dúvida que parece ser tão boba. Por muitas vezes passei por isso, afinal você é impressionante, de certa forma nós alunos nos sentimos com vergonha e sem lugar, como se a pergunta fosse um crime, talvez não tenha como mudar isso, mas tinha que te escrever esse problema."

ALUNA M. C.: "Aprender sobre o ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico, como processo discursivo, foi algo novo para mim. Tive muita dificuldade no começo pois a minha tendência era pensar segundo o construtivismo, já que a maioria das minhas vivências foram nesse aspecto. Ao ler os textos sugeridos e participar das aulas, meu entendimento sobre o interacionismo linguístico melhorou, mas julgo que o momento crucial foi pós correção do texto 1."

ALUNA P. P.: Eu quero ler o que escrevi sobre a classe. Acho que não vão gostar, mas preciso dizer... "A avaliação da classe como um todo sempre resvala no fato de que a esmagadora maioria não lê os textos indicados pelos professores e professoras e, dado o pouco conhecimento que tem sobre os assuntos abordados, acabam por não ter muito como estabelecer diálogo entre o que está sendo dito e suas reflexões. Salvo algumas exceções, assumem uma posição completamente passiva ao longo das aulas do curso como um todo e já demonstraram ressentimentos com os que fazem colocações e/ou perguntas. A impressão que tenho é que a maioria não entendeu nada da proposta de trabalho da professora, mas talvez seja uma impressão equivocada."

ALUNA A. R.: "Consegui compreender qual é o exato momento em que ocorre o equívoco que se dá dentro da escola regular. [...] É uma vida inteira de escola falida, crianças e jovens desgostosos de ler, sujeitos adultos alienados e facilmente dominados. Essa submissão e comodismo estruturados em todos nós foi recitado em forma de Brecht e me levou ao deleite dessa leitura, pós aula. Agradeço! Minha autoavaliação consiste muito no trabalho exercido pela professora: eu senti muito medo! Escrever é íntimo, sentir medo de escrever foi muito difícil. [...] Me sentir uma mulher capaz de fazer ciência, capaz de

compreender a função do texto na sala de aula, foi emancipador. Crescer dói. Agradeço! [...] O texto "Pamonha" [...] foi um tapa na cara. Ácida e poética. Vou levar comigo para minhas aulas os textos poemas e crônicas que tiram todos da zona de conforto. Literatura é deleite! Texto não é trabalho!"

ALUNA M. S.: "Eu nunca tive tanto cuidado para realizar um texto, nunca re-li tantas vezes, nem encontrei tantos erros, até mesmo o dia da entrega encontrava erros a serem corrigidos. [...] Todos da minha família sabem seu nome, viu professora? Até minha irmã de 3 anos, porque todos me viam em frente ao computador, lendo e relendo os mesmos textos. [...] A disciplina me ajudou muito em relação à minha forma de escrever, até porque eu era a 'ignorante' que achava que escrevia bem e sabia escrever, mas através dos seus textos mudei minha forma de escrever, reinventei minha estrutura e a famosa configuração textual e consegui terminar as aulas com muitas dúvidas resolvidas e milhões de dúvidas para serem respondidas."

PROFESSORA: Agradeço pelos comentários, críticas, sugestões. São importantes indicativos da compreensão de vocês sobre esta disciplina. Vou ler com muita atenção também esses textos. A diferença é que, desta vez, não farei anotações, pois o que mais importa é o registro da avaliação que fazem. Agora, vamos à minha avaliação sobre nosso trabalho neste semestre. Concordo com muitos aspectos que vocês destacaram: pouco tempo para a disciplina, pouca leitura e participação dos alunos, muita exigência da professora ante as dificuldades de tempo e de leitura e escrita que trazem da educação básica... Essa talvez seja mesmo a maior dificuldade. Constatar a necessidade é um grande passo para a conquista da liberdade, como recorda o filósofo italiano Antonio Gramsci: "Nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução

já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias" (1978, p.53). Vocês já avançaram muito. As manifestações indicam que estão tomando consciência das dificuldades e, ao mesmo tempo, das possibilidades e meios para continuarem a busca. Constato isso também nos textos que produziram. Não esperava textos perfeitos, porque isso não existe. Provavelmente, muitas expectativas de vocês não foram contempladas, principalmente sobre como e o que ensinar, ou, talvez, foram se modificando durante o processo. Talvez o ganho maior seja que hoje vocês estejam menos ingenuamente otimistas e com mais condições de suspeitar de crenças e dogmas pedagógicos. Quanto às minhas expectativas, muitas se concretizaram, outras não. A principal delas era que vocês acolhessem o convite para compartilhar comigo o preparo e a degustação do que tenho de melhor a oferecer, o que para mim é um "manjar dos deuses". Para conhecerem outra possibilidade e fazerem escolhas fundamentadas e coerentes em relação à teoria (e sua "politicidade intrínseca") que dizem ou dirão defender. Para não se submeterem à condição de executores e poderem ser responsáveis de forma ética e consequente pelas escolhas que fizerem como professores, em projetos coletivos, concordando ou não com o que estudamos e fizemos aqui. Muito dessa minha expectativa foi contemplada, não só pela satisfação com o que foi possível fazermos de melhor, apesar das limitações de tempo e do cansaço físico, que não foram poucas, mas também pela consciência do que faltou... Vivenciei momentos de satisfação e decepção, antes, durante e depois das aulas, observando a falta de interesse de alguns, ou constatando que muitas vezes a maioria não tinha lido os textos indicados, ou lendo os textos de vocês. Sentia-me animada com seus avanços, por mínimos que fossem, mas também me senti solitária, falando sozinha, em muitos momentos, muito incomodada com o silêncio

de vocês, e decepcionada, por constatar que resistiam ou se recusavam a assumir protagonismo. E, cada vez que constatava que não tinham aprendido, me questionava, com frustração e autocrítica: não ensinei adequadamente? Ou exijo demais deles? Por que nem todos se sentem provocados a pensar e agir? Falta de interesse ou de condições de desautomatizar hábitos da "função-aluno", crenças e "achismos"? Não tenho respostas para essas e tantas outras perguntas que me faço sempre. Por ora, posso apenas afirmar que também fui afetada pela experiência de nosso processo discursivo, pelos profundos silêncios e pelas instigantes falas, pelos avanços e recuos, pela acolhida e pelo repúdio, pelas concordâncias e pelas discordâncias, pelas alegrias e pelas tensões, pelos encontros e pelos muitos confrontos. Parafraseando Paulo Freire, pude constatar, mais uma vez, que ninguém ensina ninguém, mas também não é possível aprender sozinho; e que o professor se forma no trabalho de formação por outros e de outros. Ao final do curso, estarão habilitados para o magistério, mas o processo de formação continuará. E, talvez, só com o passar do tempo possamos avaliar melhor a importância dessa incômoda e tensa teia de sensações que vivenciamos e nos impõe a consciência de terminarmos o semestre plenos e satisfeitos..., mas de dúvidas, de perguntas, querendo mais do que aprendemos aqui, impelidos a continuar formulando perguntas para buscar respostas que gerarão novas dúvidas e perguntas, sempre, como seres humanos que somos, em processo, mutáveis, modificadores... Por isso, começo o encerramento desta última aula com um "conselho": leiam sempre e muito e bons textos literários; por e para vocês, pelo prazer de ler. E, quando não souberem o que fazer com seus alunos, não procurem falsas soluções para entretê-los ou puni-los. Leiam também para eles bons textos literários, para fruição, como direito à formação humana. Encerro, então,

com a leitura do poema "Aos que vão nascer", de Brecht, desejando que sejam tudo o que puderem ser de melhor na vida e no magistério. *(Após a leitura, destaca versos das últimas estrofes, em tom de despedida.)*

BRECHT: [...]
Assim passou o tempo
Que nesta terra me foi dado.
[...]
Mas vocês, quando chegar o momento
De o homem ser parceiro do homem,
Pensem em nós
Com simpatia. ([1933?]1990b, p. 216)

Epílogo

CORO:

Qual é o arremate de nosso trabalho?
Nossa jornada foi bem-sucedida?
Vivenciamos os ensinamentos
do processo discursivo e do interacionismo linguístico:
aos crédulos bem-intencionados,
o espanto com a regra;
aos oprimidos,
a consciência do abuso;
aos conscientizados,
a experiência da mudança?
Nosso relato nos mostra o quanto
é necessário para transformar,
ao menos a educação brasileira
e o ensino de língua e literatura:
paixão e razão,
conhecimento e inconformismo,
indignação e resistência,
intervenção rápida, profunda ponderação,
muita coragem, infinita perseverança,
compreensão da parte e compreensão do todo.

Só ensinados pela realidade é que podemos
transformar a realidade.
O que fazer, então?
Que decidam os participantes de nossa
jornada![1]

1 Trata-se de adaptação do epílogo da peça *A decisão*, de Brecht ([1929/1930] 1992). [Nota da pesquisadora]

Referências

ANDRADE, C. D. Procura da poesia. In: ANDRADE, C. D. *Poesia completa e prosa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977. p.138-9.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. Vieira. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARRIE, J. M. *Peter Pan e Wendy*. Trad. H. Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire*: um lírico no auge do capitalismo. Trad. J. C. B. Martins e H. A. Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas III).

BRECHT, B. Elogio do aprendizado [1933?]. In: BRECHT, B. *Poemas* – 1913-1956. Sel. e trad. P. C. Souza. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990a. p.121.

BRECHT, B. Aos que vão nascer [1933?]. In: BRECHT, B. *Poemas* – 1913-1956. Sel. e trad. P. C. Souza. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990b. p.214-6.

BRECHT, B. A decisão [1929/1930]. In: BRECHT, B. *Teatro completo.* Trad. I. D. Koudela. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. v.3, p.233-66.

BRECHT, B. A exceção e a regra [1929/1931]. Trad. G. Campos. In: BRECHT, B. *Teatro completo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. v.4.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros passos, 163).

DICKINSON, E. A word is dead. In: DICKINSON, E. *Poemas*. Trad. I. R. de Faria. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*, v.7, n.19, p.31-37, maio/jun. 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia M. Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (1.ed.: 1967).

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984a.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984b. p.41-8.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984c. p.121-4.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. C. N. Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo. In: LUKÁCS, G. *Ensaios sobre literatura*. Trad. L. Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p.47-100.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos*: formação de professora. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

MELLO, S. C. A. *A exceção e a regra de Bertolt Brecht ou a exceção como regra*: uma leitura. São Paulo, 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários – Revista de Literatura,* Araraquara, n.17, p.179-87, 2001.

MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Org.). *O texto na sala de aula*: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p.5-28.

MORTATTI, M. R. L. O "discurso fundador" de Smolka: alfabetização e produção de conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Org.). *A alfabetização como processo discursivo* – 30 anos de *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p.179-202.

MORTATTI, M. R. L. Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf,* v.1, n.9, p.29-59, jan.-jun. 2019.

PESSOA, F. Autopsicografia (1931). In: PESSOA, F. *Obra poética*. 8.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1984a. p.98-9.

______. Isto (1933). In: ______. *Obra poética*. 8.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1984b. p.99.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1988.

TCHEKHOV, A. Pamonha. In: TOLSTÓI, L. et al. *Salada russa*. Trad. T. Belinky. São Paulo: Edições Paulinas, 1988. p.109-11.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. J. Cippola et al. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Este livro deriva do poema "Receita de ambrosia", publicado no livro *Em sobressaltos: formação de professora*. Caracteriza-se como um segundo ato daquele, em duplo sentido: retoma o tema/problema por meio de desdobramento do segundo ato, "O ritual", e dá continuidade a dois artigos em que tematizo a alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo. O objetivo é problematizar a formação inicial de professores para a compreensão ativa do processo discursivo, considerando que, para *ensiná*-lo, não basta *falar sobre*. É necessário também *mostrar fazendo* nas relações de ensino-aprendizagem de que os futuros professores participam aqui e agora como alunos que se formam para o magistério.

Inspiro-me na concepção de "peça didática", de Bertolt Brecht, com finalidade de "educação estética-política", por meio da encenação de um "modelo de ação". A discussão do problema é mostrada em seis cenas que sintetizam momentos "cruciais" das atividades da disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil, que ministro no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília. O objetivo, entretanto, não é apresentar modelo a ser copiado ou prescrições a serem seguidas. Embora o termo "receita" (etimologicamente, "recebido") remeta a discurso instrucional, indicando relação de ingredientes e modo de fazer, o modelo *de/em* ação aqui encenado se caracteriza como roteiro de uma antirreceita, de um antirritual.

Porque igualmente afetada e modificada pela condição de participante-observadora do processo encenado, convido-os a compartilhar esta peça didática como materialização de antigo e ambicioso desejo: que também ela configure um processo discursivo a propiciar experiência formativa aos leitores/espectadores assim como sua elaboração proporcionou a esta pesquisadora-narradora-personagem.

Maria do Rosario Longo Mortatti

Maria do Rosario Longo Mortatti é professora titular na Universidade Estadual Paulista (Unesp). É licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e livre-docente em Metodologia da Alfabetização pela Unesp. Foi professora de língua e literatura na rede pública estadual paulista. Atua no curso de Pedagogia e no programa de pós-graduação em Educação da Unesp, *campus* de Marília. Coordena o grupo de pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. É presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização. Em 2012, recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Educação pelo livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (Editora Unesp).